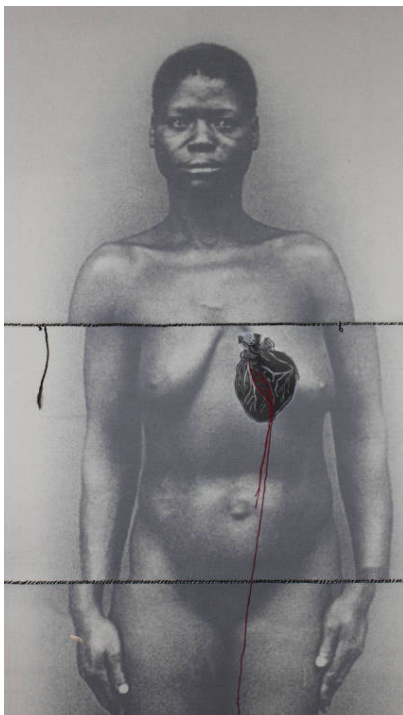


# CORPOS EM COSTURA NUMA SOCIOLOGIA-ARTEJIRA: PASSOS ANTIRRACISTAS EM POÉTICAS AFRODIASPORI-CAS

**Resumo:** Este artigo, amparado no método cartográfico, registra múltiplos percursos de uma pesquisa em escolas públicas estaduais de Belo Horizonte. O trabalho provoca os leitores a encontrar e tecer caminhos para o fazer educativo, compreendendo as artes e os corpos em movimento como potenciais rupturas com uma educação colonizada. Diante disso, situa a instituição escolar e o ensino de sociologia. As vivências pessoais do autor e sua poética encarnada na linguagem que usa se costuram aos temas abordados no texto, ressaltando dimensões como a diversidade de saberes, as relações étnico-raciais e as desigualdades (re)produzidas pela escola.

**Abstract:** *This article, supported by the cartographic method, records multiple research paths in state public schools in Belo Horizonte. The work provokes readers to find and weave ways to do education and understand the arts and bodies in movement as potential breaks with a colonized education. Therefore, it places the school institution and the teaching of sociology. The author's personal experiences and his poetics embodied in the language he uses are linked to the themes covered in the text, highlighting dimensions such as the diversity of knowledges, ethnic-racial relations and the inequalities (re)produced by the school.*



*Dedico este corpo-texto e o que ele performa a todos aqueles que, de algum modo, costuraram comigo os saberes com que brinco.*

**Figura 1:** Recorte da obra "Assentamento" (2013) de RosanaPaulino.

## INTRODUÇÃO E FORÇA DE PESQUISA

Este é um dos registros que marcam uma pesquisa, mas esta pesquisa não cabe no registro. Para iniciá-la, precisei entender que todos pesquisamos, que a pesquisa é coisa cotidiana. Esta não chegou ao fim, porque não caminhou rumo a um encerramento. Está se desdobrando em outras apropriações, continuações, reformulações. É vida, movimento.

Nessa pesquisa, parte da minha pele se empoeirou onde eu pisei, num contínuo "desgastar fronteira", como escrevi num poema nesse meio tempo. Semei partes de mim por onde passei, com a confiança de ver brotar o que acredito; sabendo também que todo ser é mais que a relação que podemos ou queremos estabelecer com ele. Se "para cartografar é preciso estar num território" (COSTA, 2014, p. 69), é no encontro do meu corpo-território com os moventes territórios da educação que venho inventando a mim mesmo.

Nesses múltiplos caminhos, tenho sido interrogado por várias questões, investigando a minha

relação com a docência, as possibilidades de ampliar entendimentos e práticas da sociologia e da educação; as relações na escola e como elas não podem ser vistas separadamente de outras instâncias e instituições da sociedade. Essas são apenas as primeiras noções mais essenciais que o contato com o "campo" de estágio me provocou. E prefiro pensar "campo" como um campo vasto, aberto, vivo. Não apenas um único lugar-de-pesquisa, mas uma costura de tempos, espaços, perspectivas e relações que me atravessaram e por onde atravessei.

Este artigo é um remendo, um amontoado de linhas que pode nos levar a vários lugares caso arriremos nos enrolar. Aqui estão reflexões sobre a prática docente, sobre uma sociologia que se reinventa ao sair de sua caixa, sobre a tensa construção de subjetividades racializadas na escola, sobre a arte como possibilidade transgressora, sobre os corpos na escola, entre outras coisas. O processo de registrar parte desta pesquisa em um artigo foi extremamente complicado e difícil, pela própria natureza dos saberes que se emaranham nesta construção. Longe de querer buscar definições exatas e propor

Julio Nlongi  
(Júlio César Aurélio de Souza)

Dos poemas-nome africanos (oriki), aprendi que os nomes são vários e em transformação. Este não é um "pseudônimo", mas um nome em movimento. O nome de baixo é o meu nome de registro. Sou estudante de graduação em ciências sociais, na modalidade licenciatura, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

### Contato:

<julio@sau@gmail.com>

### Palavras-chave:

educação; decolonialidade; corporeidade; ensino de Sociologia; relações étnico-raciais.

### Keywords:

education; decoloniality; corporeality; Sociology teaching; ethnic-racial relations.

itinerários, ele procura provocar reelaborações, movimentos, reposicionamentos, criações.

Escrito a partir de experiências de ensino/aprendizagem, estágios e outras vivências, este artigo foi elaborado como trabalho final da (in)disciplina de graduação “Análise da Prática de Ensino e Estágio em Ciências Sociais” que é composta (conjuntamente ao ensino) por estágios que são parte da licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Ao longo do ano de 2019, participei das duas partes dessa (in)disciplina com um estágio docente em uma escola que será aqui identificada como escola “Atabaque”. No primeiro semestre de 2019, concomitante a este estágio, participava de outro estágio docente, em uma escola que será aqui identificada como escola “Berimbau”, este pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Esse texto emerge dessas experiências nas escolas, das aulas construídas na parceria com a professora Grazielle Schweig e demais colegas; e de outros caminhos que se somam e excedem definições exatas.

Antes de explicar um pouco sobre as escolas, falo sobre o termo (in)disciplina, que aprendi com o professor Rodrigo Edinilson, e usei no parágrafo acima. As (in)disciplinas são aquelas “disciplinas” acadêmicas que nos permitem e provocam a vivenciar as aventuras de aprendizagem enfrentando lógicas hegemônicas, endurecidas, estruturadas em posições fixas de uma normalidade do que deva ser a sala de aula, as pesquisas e as relações de ensino. A palavra (e suas metamorfoses) também pode ser usada para outras provocações. As (in)disciplinas, os professores indisciplinados e a minha indisciplinada diante de certas estruturas têm importantíssimo papel nesse trabalho e em minha formação.

Voltando às escolas Atabaque e Berimbau, e procurando situá-las, reconheço-as como espaços fundamentalmente importantes e centrais na pesquisa. Ambas são escolas públicas, estaduais, localizadas no município de Belo Horizonte. A escola Atabaque, territorialmente próxima à região central da cidade, está localizada ao redor de vilas, favelas e comunidades, onde vive a maior parte dos estudantes. A escola Berimbau se situa perto dos limites da capital mineira, próxima a outra cidade da região metropolitana, em território marcado por conjuntos habitacionais e bairros de diferentes perfis socioeconômicos, que podemos classificar grosseiramente como bairros de classe baixa e classe média. Nas duas escolas, trabalhei com os três anos do ensino médio, o que me colocou em contato com estudantes de faixa etária (aproximada) dos 14 aos 19 anos. Agradeço a todas estas pessoas pelas trocas que possibilitaram tantos aprendizados.

Este trabalho utiliza a cartografia como força<sup>1</sup> de pesquisa, voltando sua atenção para os processos (múltiplos, relacionais, nos quais estou implicado direta ou indiretamente). Como alternativa às tradicionais metodologias científicas, a cartografia como formulada por Gilles Deleuze e Félix Guattari (embora eu acredite que tal modo de pesquisa tenha também outras origens em sua amplitude) tem como base os encontros entre o pesquisador-cartógrafo e os territórios (afetivo, social, histórico, estético, político, existencial, etc..) nos quais este se insere. A cartografia é “[...] uma prática investigativa que

ao invés de buscar um resultado ou conclusão, procura acompanhar o processo” (COSTA, 2014, p. 70). Assim, ela surgiu para mim como uma possibilidade criativa de pesquisa, porque não estabelece regras exatas ou caminhos únicos. Como “é uma prática de pesquisa suja” (COSTA, 2014, p. 71) que reconhece que não há neutralidade – possível nem desejável – consegui me implicar de maneiras necessárias. Aqui, o pesquisador se mistura à realidade pesquisada e esta “sujeira” é entendida como elemento fundamental das potências que a pesquisa envolve.

## EDUCAÇÃO, ESCOLAS E COLONIALIDADE

“Problema com escola eu tenho mil, mil fita [...]”, canta Mano Brown com os Racionais MC’s (2002). A frase pode servir a muitos contextos, situações, vivências. A escola costuma ser entendida como um equivalente de educação, noção sobre a qual acredito que discutimos pouco. Não uso intenções de dicionário quando mexo com essas palavras: brinco com elas porque é um bom ponto de partida entender que educação é algo enorme, corriqueiro, que talvez funcione como uma metáfora (obviamente falha) do que seja viver. Nenhuma instituição, como a escola, poderia dar conta disso – que bom que não! Como nos diz o rapper Parteum (2018), “se eu digo a vida é bela, puta ou mágica / a lógica dos dias ri da ideia [...]”. Seguindo seu raciocínio quebrado, não pretendo definir educação ou vida, mas percebo-as emaranhadas, como fios que costuramos em nossos corpos.

Também enredada nesses fios, entendo a escola como uma encruzilhada. A costura da vida<sup>2</sup> é complicada, as linhas são compridas demais e a vida se faz nesses percursos tortos, enrolados, por vezes bonitos, recorrentemente violentos. É preciso situar a escola. Entendê-la originária d’algum lugar, de um conjunto de ideias. Como se construiu? Produzida por que corpos, que relações? Como a escola tenta se relacionar com as ideias do que seja educação? Quais são as matrizes conceituais e epistêmicas por meio das quais a escola se ergue? De onde elas vêm? Estando presente por entre as paredes das escolas, reconheço-as como espaços de potências, dúvidas e limitações que se misturam. Considerando que “a encruzilhada tanto nos apresenta a dúvida, como nos apresenta caminhos possíveis” (RUFINO, 2015, p. 2), me utilizo desta noção – que emana da religiosidade afro-brasileira – não apenas para significar a escola e minha relação com ela mas como ferramenta crítica que me ajuda a gingar com diversidades, adversidades e severidades que encontro nos caminhos de vida.

Durante a pesquisa encontrei em trabalho de Luis Rufino (2015), apropriando-se do conceito formulado por Anibal Quijano, a noção de que “vivemos sobre o regime de *colonialidade*” no qual “os vínculos com o regime colonial não se romperam, por mais que a história hegemônica ao ser contada nos apontem versão contrária” (RUFINO, 2015, p. 4). Quijano situa a colonialidade como “mais profunda e duradoura” (2010, p. 73) que o colonialismo, mas gerada a partir dele, e “um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista” (2010, p. 73), estabelecido em dimensões materiais e subjetivas na vida cotidiana. Aqui faço uma breve

1 “...não aquela da autoridade truculenta, que vê a carne mais barata do mercado suculenta (...) mas a do mágico que arranca o espanto, ou a da satisfação de quando fecho o trampo; o hábito da força, que fecha a farsa, que a força do hábito sempre disfarça”; Música “só força” de Matéria Prima. Acesso em: <<https://soundcloud.com/materia-prima01/materia-so-forca-prod-coyote-beatz>>

2 “eu tentei compreender a costura da vida / me enrolou pois a linha era muito comprida...” música “Costura da Vida”, de Sérgio Pererê. Acesso em: <[https://www.youtube.com/watch?v=NG\\_ErFvTn04](https://www.youtube.com/watch?v=NG_ErFvTn04)>

ressalva em relação ao uso dos termos (colonialidade/colonialismo) que, por serem parecidos e tratar de coisas inseparáveis, podem causar confusão. Utilizarei o termo colonialidade entendendo-o também como atualização permanente da violência produzida no colonialismo, respeitando a linguagem usada por autoras como Grada Kilomba, que escreveu: “parece que tudo ao meu redor era, e ainda é, colonialismo” (KILOMBA, 2019, p. 66) considerando, portanto, que “o colonialismo é uma ferida que nunca foi tratada” (KILOMBA, 2019). Estes trechos podem ajudar a associar os sentidos dos termos, ainda que reconhecendo as devidas diferenças, porque a intenção essencial aqui é “dizer que de algum modo ainda somos colônia” (PARTEUM, 2004).

A escola é uma das instituições que manifestam estes vínculos da colonialidade de modo fortemente incorporado e violento (em suas práticas de disciplinamento, docilização, padronização, hierarquização, produção e reprodução de desigualdades e preconceitos, dentre outras). Ao mesmo tempo assumo a instituição escolar como um local não apenas possível, mas potencialmente rico em seus diálogos, conflitos e enfrentamentos a este sistema, ainda que os limites sejam múltiplos e os enfrentamentos precisem estar além da escola. A colonialidade que se manifesta na escola não pode ser percebida como exclusividade de uma instituição, porque perpassa toda a construção das relações sociais. E pesquisar a escola sempre passa por entendê-la como parte da sociedade em que se insere, do contexto do qual faz parte.

Arrisco alargar o conceito de Quijano em minhas próprias palavras para entender a colonialidade como a incorporação sistêmica e estrutural das violências coloniais, que acontecem e aconteceram produzindo o mundo em que vivemos. As violências de invasão e genocídio, de escravização e desumanização de povos partindo da noção biológica de raça, as violações e subjugações extremas dos corpos para garantir a manutenção dos sistemas de dominação e exploração que fundamentaram e fundamentam os sistemas econômicos escravista e capitalista. A imposição dos modelos eurocêntricos de racionalidade, conhecimento e cosmovisão que determinam estruturas, entre outras violências e atualizações.

Entendendo que este processo é formador das bases sob as quais se erguem as relações neste forjado Brasil (e além dele), torna-se necessário convocar reelaborações que respondam aos apagamentos, às desumanizações, às violências. E isto só se faz com as mãos tateando pedaços de linha – as linhas narrativas da colonização e da própria vida – de modo a reinventar posicionamentos, reparar texturas e desnaturalizar os supostos vazios-colônia que nos cercam. Costuremos.

### “A CADEIRA MOLDA O HOMEM PELA BUNDA”<sup>3</sup> E OS CORPOS-TRÂNSITO

A minha chegada até a escola Atabaque, o espaço-chave dessa pesquisa, foi marcada por passos anteriores ou simultâneos que me provocavam sobre a dimensão do corpo nos processos educativos. Atravessado por vivências com a Formação Transversal em Relações Étnico-Raciais da UFMG, com cursos de teatro ou encontros com o hip-hop, a capoeira e a poesia, e com a minha principal expe-

riência docente estando relacionada a um projeto de arte e cultura na escola Berimbau os meus estudos sobre educação carregaram fortemente estas influências. Esta já era uma questão mesmo antes de vivenciar estes espaços, porque o modo de aprender ao qual estamos habituados no ensino tradicional sempre me incomodou e me inquietou, especialmente pelos lugares destinados aos corpos. Foram estas inquietações que me permitiram mergulhar em espaços como os citados acima.

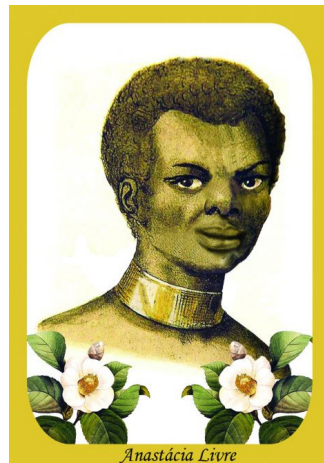


Figura 2: site do artista (acesso em 2019).

O corpo é. Os corpos se fazem, interagem, criam, carregam, gritam, sentem. Acuam, violentam, reagem. Os corpos são. O corpo é um elemento fundamental da manutenção da colonialidade: mantê-lo controlado, quieto, calado, amordaçado. O corpo é o elemento-base de seu enfrentamento. É inventivo, movimento. Pela presença se afeta e cria. A máscara de tortura que agride Anastácia – mulher escravizada – em imagem recorrente nos livros didáticos de história é o reflexo da iconografia colonial que nega ao corpo negro a humanidade que lhe tirou com violência extrema. A obra “Monumento à voz de Anastácia”<sup>4</sup>, de Yhuri Cruz, homem negro também violentado pela narrativa citada, revive Anastácia num “sorriso-segredo” (nas palavras do artista) de tanta força, que não cabe explicar.

O meu corpo se juntou à ginga do espaço da escola Atabaque. No primeiro dia em que estive lá, para acompanhar as aulas do ensino médio, me sentei na cadeira da professora em algumas das salas de aula, por não haver outras cadeiras vagas. Descobri dias depois que este movimento ocasionou uma briga de uma supervisora com a professora de sociologia que acompanhava. Minha presença naquela cadeira estaria retirando a autoridade dela. Era um absurdo o lugar que meu corpo ocupou. Perguntei-me por quê. Qual seria o meu lugar ali? Já me fazia esta pergunta e elaborei outras. Qual é o lugar que os corpos “devem” ocupar na escola? Que corpos podem ocupar determinados lugares?

Não fiquei surpreso ao notar este controle sobre os corpos se manifestando de várias outras maneiras. A escola demanda geometrias corpóreas. Que as bundas estejam nas cadeiras, que os estudantes se sentem, fiquem atrás e o professor esteja de pé à frente, que o corredor seja passagem e não lugar-de-estar. Que os professores convivam numa sala, e os alunos fora dela. São várias outras as afirmações – por vezes silenciosas – da gestão dos corpos. As resistências são várias: corpos-trân-

3 Frase que faz parte do espetáculo teatral “De Onde Nascem as Margens?” (2019), com direção de Bya Braga.

4 Obra disponível em <<http://yhuricru/2019/06/04/monumento-a-voz-de-anastacia-2019>>.

sito tensionam as regras. Dormem, andam, fogem, dançam, transitam, brincam, correm, questionam, se incomodam. Costuram suas vontades e inquietações enredando a rigidez dos muros da escola, em disputas muito diversas e multifacetadas, mas que por vezes são reduzidas a “questões de (in)disciplina”. A escola precisa se sensibilizar aos movimentos desses corpos que ensinam, que educam a si, aos outros e à própria escola em seus diálogos de muitas e diferentes expressões. É preciso reconhecer a potência educativa dos conflitos que surgem dos tensionamentos.

Em minha pesquisa, fiz do meu corpo-trânsito um corpo disposto a se enredar pelas tramas que a escola sedia. E isso significava não apenas vivenciar aquele espaço como Escola, atualizando em mim as regras que definem esta instituição e os papéis que cabem a seus participantes. Significava vivenciar aquele espaço e participar daquelas tramas, performances e posturas, convivendo. Por ali, eu costurava caminhos junto de muitos outros. Eu, um homem negro de pele clara, de classe média, com 22 anos, estudante de licenciatura em ciências sociais, me inventando arteiro, artista, educador e pesquisador; me joguei de corpo inteiro aos lugares e processos – meus e dos outros – numa ginga delicada na qual os encontros eram rasgos que nos convidavam às costuras, costuras que criavam e conectavam em vez de cicatrizar. Entendi o encontro como “ferida” que “de uma maneira tão delicada quanto brutal, alarga o possível e o pensável, sinalizando outros mundos e outros modos para se viver juntos, ao mesmo tempo em que subtrai passado e futuro com a sua emergência disruptiva.” (EUGENIO; FIADEIRO, 2012, p. 65).

Nesse sentido, a poética – entendida aqui como modos de viver com encanto, em afeto – é a materialidade dos fios da costura, a matéria-prima que atravessa a forma como vivi em encontro a tanto, o que suscitou sempre a sensação de não haver fronteira exatamente definida entre mim e o outro, os lugares, as circunstâncias. Costura de mundo com pele. As poéticas têm essa potência de ensinar-nos a presença que desaprendemos nos enrolares da vida: não porque os nós sejam indesejáveis, pelo contrário, mas porque é nos processos criativos que os reinventamos, brincamos com eles. A poética brinca com a linguagem, inventa possibilidade de dizer e de gingar. (des)Atentar-se a ela é um exercício que nos ensina muito sobre educação e movimento.

## TOCANDO A SOCIOLOGIA COM AS MÃOS

Tocar a vida é encontrá-la na costura consigo. O personagem Montag, na distopia Fahrenheit 451, diz em determinada passagem do livro: “[...] olhe o mundo lá fora (...) para lá de meu rosto, e a única maneira de realmente tocá-lo é colocá-lo onde ele finalmente seja eu, onde ele fique no sangue, onde seja bombeado mil, dez mil vezes por dia” (BRADBURY, 2014, p. 196). Essa fome de toque muito me interessa ao pensar em educação. Rubem Alves (2002, on-line) trata disso maravilhosamente em seu texto “A arte de produzir fome” e nos ajuda a pensar sobre como “toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva”. A fome, entendida aqui em sentido amplo, não revela necessariamente uma falta, mas um caminho. É o afeto – entendido como movimento, desejo, aquilo que nos provoca – que

guia nosso sentir-pensar e nos orienta.

Para dar um primeiro título a este trabalho (que passeou por alguns), ainda nos primeiros meses de seu desenvolvimento, eu disse que “um passo ao lado também é caminho”. A sociologia escolar, como a maioria das disciplinas escolares, anda com os olhos bem encaminhados adiante. Sem tocar o chão que pisa, marcha. Pelas burocracias do sistema-escola, pelas normativas que definem o que e como deve ser ensinado, pelas precárias condições de trabalho, pelas matrizes epistêmicas que guiam. Marcha. Chega com a programação completa, com a sala repleta passa o conteúdo no quadro e se assusta com quem se desinteressa pra brincar de alguma prosa que se atenha menos à pressa. Marcha atropelando quem esteja entre si e à frente, mas é preciso seguir adiante, para fechar as notas, para fechar o ano, para passar o conteúdo todo, para cumprir o que se é obrigado. É complicado. Não é privilégio da sociologia nem um modo de operação que seja atribuível em sua completude aos trabalhadores da escola, também atropelados no trajeto. Contudo, é preciso reagir desde nossos lugares, ainda que muito do que defina as realidades escolares venha de cima para baixo. Os enfrentamentos são vários e diversos.

Mas o que é dizer que há caminho ao lado? É deslocar este corpo-escola para uma dimensão de ginga à qual ele não está habituado. É provocar as disciplinas a se indisciplinar, no sentido de rever suas práticas, conceitos, certezas e entendimentos sobre a interação entre a gente que está na escola. E embrenhando-nos na mata fechada, em caminhos que não são óbvios, encontraremos dificuldades. Não há trilha demarcada. Mas quem sabe aonde chegaremos? A educação nos convida à fome desta encruzilhada, na qual as dúvidas e incertezas não se opõem às potências, mas se complementam e se misturam. Costuram-se, se enrolam. Buscar o caminho ao lado é se inquietar com a violência e o tédio de um caminho que não demanda do corpo o que ele quer criar, ou que não reconhece o balanço dos corpos que já se arrastam nessas bordas. Sobre isso há um trecho bastante interessante do sociólogo sul-coreano Byung-Chul Han (2010, p. 34-35):

*“Quem se entedia no andar e não tolera estar entediado, ficará andando a esmo inquieto, irá se debater ou se afundará nesta ou naquela atividade. Mas quem é tolerante com o tédio, depois de um tempo irá reconhecer que possivelmente é o próprio andar que o entedia. Assim ele será impulsionado a procurar um movimento totalmente novo. O correr ou o cavalgar não é um modo de andar novo. É um andar acelerado. A dança, por exemplo, ou balançar-se, representa um movimento totalmente distinto. Só o homem pode dançar. Possivelmente no andar é tomado por um profundo tédio, de tal modo que por essa crise o tédio transponha o passo do correr para o passo da dança. [...] é um luxo que foge totalmente do princípio do desempenho.”*

Encontrar o que há no passo ao lado é um movimento inventivo, de tecer novas possibilidades. E é bom reparar que sempre existirão lados com os quais dançar. Se precisamos de uma escola que dance, que rompa com seu caminhar imóvel, robóti-



co, precisamos brincar com nossas fronteiras, caminhos, obstinações, entendimentos. Se precisamos de uma sociologia sensível ao toque, esta que *já existe* além do que a palavra-caixa definiu, precisamos encontrá-la em emergência, o que envolve uma postura aberta à sua acontecência. Isso exige de nós uma postura de atenção e distração mútuas, um exercício de sensibilidade que acredito fazer parte do que seja sociologia. A sensibilidade de encontrá-la em sua abundância cotidiana, de manejá-la favorecendo apropriações por parte de quem se afete, de provocá-la a nos devolver perguntas, caminhos, respostas e possibilidades de criar.

A tal sociologia-arteira que trago comigo não define qualquer tipo de corrente ou proposição exata. Não traz junto de si uma metodologia específica. Foi apenas uma definição que me ocorreu em uma poesia-de-caderno-de-campo que escrevi e achei bastante acertada. A sociologia-arteira é sensível ao toque, portanto, modelável. Faz brincar no seu terreiro e lembra a gente de onde veio, lembra quem a gente é. Envolve os corpos além das cadeiras, se sensibiliza a notar os saberes que comunicam entre si. Faz da arte sua ferramenta-base, num entendimento da arte como criação, atividade que nos faz inventar, que traz reflexão, ação, interfere, impacta, afeta. Exercita parar e se sensibilizar aos tempos atropelados da vida, da escola. A sociologia-arteira ginga a ciência com outros saberes, reconhece opiniões sem apontá-las senso comum. Media interações e sabe deixar seu posto de mediadora quando preciso. Propõe movimentos e se alimenta das reações mais diversas que irão surgir. É uma sociologia que aceita e se utiliza da noção de que “a relação pedagógica não se desenvolve só por meio da lógica da razão científica, mas também, pelo toque, pela visão, pelos odores, pelos sabores, pela escuta.” (GOMES, 2003, p. 173). E é esta amplitude que ela visa provocar: encontrar a sociologia aí, não como uma busca incessante que oponha duramente o sociológico ao não sociológico, mas como um reconhecimento de que ela está em mais lugares do que a palavra-caixa permite, e que margear a (suposta) concreitude das coisas também é uma forma de tocá-las.

A sociologia-arteira é uma articuladora do meu processo de pesquisa, porque parte importante do que há aqui emergiu das aulas que souberam ser encontros, vivências, práticas, passos ao lado. A partir delas ouvi relatos sobre preconceitos na escola, sobre os sentimentos dos estudantes, respondi a dúvidas que surgiram em profusão, provoquei primeiros passos, compartilhei escritos, etc. A pesquisa aqui está mais do lado de fora que dentro do artigo, na fluidez viva desses encontros. A sociologia-arteira ginga, se arrisca e vê que, em certo sentido, “todo corpo é dança o tempo inteiro”, como escrevi no meu caderno de campo.

## EMERGÊNCIAS TAMBÉM CRIAM CAMINHOS

O estágio docente em que apoio este artigo envolve intervenções, que são aulas e atividades planejadas e feitas pelo estagiário. Já em minha terceira semana na escola fiz a primeira destas intervenções. Minhas aulas foram colocadas em uma sequência que visava experimentar novas possibilidades de ensino, o que foi a intencionalidade que ligou minha trajetória até a professora que acompanhei, por su-

gestão da professora responsável pelo estágio.

Propus uma oficina de escrita poética de origem iorubá, nomeada Oriki, que trabalha subjetividades e é um exercício de invenção de si. Partilhado comigo pelo mestre, artista e educador Gil Amancio, conheci o Oriki como um dispositivo poético iorubá que trabalha sonoridade, musicalidade, visualidade e teatralidade a partir de um movimento de encontro consigo e com o terreiro, que é este espaço para existir e brincar juntos. Pode partir dos usos possíveis da palavra, mas também de outras linguagens poéticas. Poema-nome, o oriki é possibilidade de se inventar observando trajetórias e se atentando à presença. Possibilidade de se renomear, usando palavra, corpo, voz. A definição que uso é breve e muito limitada, porque o Oriki possui muitos outros significados e usos e minha própria experiência não chega perto de caber aqui. Faz parte das linhas da afrodíaspóra que atravessam a mim e a meus trabalhos.

Adaptei esta experiência de partilha do Oriki na escola Atabaque. Entrelaçadas ao exercício de escrita, propus práticas teatrais que provocavam os corpos a ocuparem a área externa às salas de aula. Os processos dessa atividade foram extremamente ricos com cada turma, não exatamente por darem certo ou errado, mas por ressaltar toda a complexidade das interações e vivências. Dali ocorreram posturas: adesões, negações, participações. Ocorreram falas, desconfortos e relações, tanto entre mim e os outros, como entre os outros. Dali senti vontade de fugir, de ficar, senti que outra educação é possível, senti que a minha sociologia-arteira é falha e forte. Pude aprender e ensinar, aprender a ensinar. Foi assim nas atividades que se seguiram, estas propostas pela professora que acompanhei: margeando a sociologia de contornos duros, provocou emergências, no sentido daquilo que emerge, brota, aparece.

Foi em uma destas atividades, o circuito sociológico, que uma aluna negra veio conversar comigo sobre o racismo na escola. Ela citou situações explícitas de racismo e as posturas diante disso: “A escola não faz nada”. É bastante óbvio notar que o racismo é uma estrutura que se manifesta agudamente nas escolas. E isto já tinha chamado minha atenção de modo bastante particular na escola Atabaque, mas foi a primeira vez que algo sobre este racismo me era relatado de forma tão direta. O racismo é uma forma de operação “normal” das escolas. Ele é naturalizado, tolerado, incorporado e faz parte da própria forma por meio da qual a escola opera. As tensões raciais se apresentam constantemente, afetando diretamente todas as pessoas na escola. É curioso que sequer diante das ocorrências explícitas haja alguma posição institucional — porque sabendo que racismo é um fenômeno estrutural, que atravessa as subjetividades, relações, instituições e demais instâncias da sociedade; podemos pensar: se nada é feito em relação ao que está explícito, óbvio, demarcado, o que estará sendo feito em termos de enfrentamentos amplos às desigualdades raciais e outras opressões que se manifestam no contexto escolar?

A escola Atabaque é majoritariamente composta por estudantes negros, e era extremamente comum que eu escutasse ao longo do dia uma série de comentários preconceituosos, num racismo recreativo, como define Moreira (2019) que ao ser alçado ao

lugar de humor se tornava aceitável. Estas posturas se apoiam na estrutura de poder que coloca negros e indígenas em posições de inferioridade, provocando inclusive reações complexas como a de pessoas negras que reproduzem ofensas e posturas racistas, como um mecanismo de defesa ou com outras motivações. A estética também surgia como uma dimensão de expressão explícita deste racismo, visto que era comum a associação entre características fenotípicas negras e termos negativos ou depreciativos como “cabelo ruim”, “cabelo de palha” e afins; especialmente fortes quando direcionados às (ou entre) meninas negras. Muitas dessas coisas reparei enquanto no quadro constavam palavras como “raça”, “racismo”, temas da aula que acontecia.

Para além deste racismo que atinge violentamente os negros e indígenas, e que é uma das manifestações mais exatas da colonialidade anteriormente citada, visto que sua construção se dá sócio-historicamente ancorada aos processos de colonização, escravidão e suas decorrências; passei a reparar nas relações étnico-raciais na escola com outras prioridades. Enquanto uma pessoa que vivenciou de maneiras extremamente tensas e violentas os próprios processos de identificação racial, fui sendo afetado por esta questão que ali acontecia com semelhanças e diferenças. Perguntei-me, principalmente, sobre a construção de subjetividades negras na escola e como ela se dava, obviamente, em relação a este racismo, mas atravessadas por outras questões além da violência.

Nesse sentido, perceber as interações com o meu corpo, um corpo negro, em um lugar de estagiário (quase professor/quase estudante) foi extremamente interessante. Se na escola Berimbau me tornei “Willian” (em referência ao jogador de futebol da seleção brasileira), na escola Atabaque me tornei, no trato dos estudantes, “FP do Trem Bala”, (referência ao DJ e dançarino). As semelhanças nem são tantas, mas dizem algo sobre o quanto o trabalho do professor é um trabalho corpóreo e pode nos fazer refletir sobre questões de representatividade e construção de identidades racializadas. Encontrar pessoas que se parecem conosco em lugares, cargos e posições nos quais as representações refletem estruturas sociais de desigualdade é um afeto interessante e importante. A maioria dos professores com quem tive contato na escola Atabaque eram brancos como os meus professores da universidade.

É interessante retomar o corpo como dimensão central dos processos educativos, pois podemos considerá-lo “um suporte da identidade negra e o cabelo crespo como um forte ícone identitário” (GOMES, 2003, p. 173). Enquanto sujeito em formação docente, eu era ali também alguém com identidades moventes e em construção – como somos todos – e o cabelo *black power* era uma das características mais perceptíveis da afirmação de minha identidade. Por conta disso me faziam perguntas, como há quanto tempo eu não cortava ou se dava trabalho para cuidar. Mantive meu cabelo sempre cortado bem curto na minha época de escola, até entrar na universidade, que foi quando deixei crescer. Na escola Atabaque, um menino disse “colé black power, eu ainda vou

deixar meu cabelo assim!”. Era ótimo ouvir comentários desse tipo, e esse especialmente me lembrou de minhas vivências escolares.

As escolas, em geral, costumam seguir alheias às complexidades das relações étnico-raciais, vez ou outra as abordando apenas na semana da consciência negra ou quando acontece alguma ocorrência enormemente explícita do racismo, que acaba pondo em cheque a normalidade de uma escola que esconde bem essas tensões. Isso faz com que os estudantes tenham de elaborar suas identidades – que são muitas em atravessamento às identidades raciais – sem um suporte escolar para situar socialmente os próprios corpos. O hip-hop, em seu trabalho grão, costuma ser uma das alternativas utilizadas para se educar sobre as relações étnico-raciais, pois trata delas abertamente em uma perspectiva afetiva potente, visual, sonora, corpórea, multifacetada. Entretanto, a escola tem responsabilidades em relação a proporcionar uma construção saudável de identidades racializadas, e pode se inspirar no exemplo. E para isso é necessário que se comprometa com o entendimento do racismo a nível estrutural, um processo no qual a sociologia, as artes, as ciências humanas bem como todas as outras disciplinas devem estar implicadas; mas que de fato só começa a ter bons resultados quando os professores têm formação qualificada para lidar com as relações étnico-raciais. Sobre isso, penso que, caso não tivesse corrido atrás da formação transversal em relações étnico-raciais, de fazer um curso de teatro negro e de me movimentar para envolver com essas questões de outras formas, eu teria tido uma formação – tanto como docente quanto como vivente – extremamente insuficiente.

Acompanhando cinco professores ao longo de todos os estágios que participei, vi que é comum que as aulas de sociologia abordem temáticas raciais por uma monoperspectiva: conteudista, aérea, rasa. Em minha perspectiva, este “tema” precisa perpassar não apenas todas as disciplinas enquanto conteúdo, mas toda a escola enquanto pedagogia<sup>5</sup>. Não há enfrentamento às desigualdades sem enfrentamento ao regime de colonialidade que vivemos, que se manifesta em mais lugares e de mais formas que imaginamos. Esta noção é extensível a outras desigualdades e relações que se manifestam com força extrema na escola, como as relações de gênero/machismo, sexualidade/LGBTfobia, dentre outras, que na verdade se articulam. Nossas práticas precisam levar isso em consideração e dependem de exercícios constantes de (re)formação e (re) formulação, para que possamos melhorar. As condições estruturais da docência e da educação escolar são grandes entraves para que isso aconteça.

## TECENDO FIOS COM A SOCIOLOGIA-ARTEIRA

Entendendo que “a escola, enquanto componente de uma sociedade racista, sobremaneira reproduz e legitima as práticas discriminatórias, tornando por vezes a trajetória de alunos e alunas negras difícil e traumática” (TOLENTINO, 2018, p. 35), reafirmo a importância de que a sociologia se mobilize diante destas percepções. Dar um passo ao lado não é um luxo, é uma urgência. E foi assim que entendi a continuidade dessa sociologia-arteira nas intervenções que fiz na parte final do estágio. Assumindo aulas no primeiro e segundo ano do ensino médio, em um

5 O movimento que proponho vem sendo disparado pelo cumprimento da lei 11.645/08, que atualiza a lei 10.639/03, relativas à obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

bimestre no qual o tema era identidade e juventude (1º ano) e relações raciais (2º ano), procurei planejar atividades sensíveis a como estas questões se manifestam no ambiente da escola Atabaque, conectando esta intenção com possibilidades de olhar além. Para isso, entendendo a corporalidade como o “nível decisivo das relações de poder” (QUIJANO, 2010, p. 113), procurei provocar os corpos além das cadeiras em minhas atividades.

Procurei fazer isso relacionando musicalidade em uma perspectiva estética, sócio-histórica e questionadora da escola, com as músicas “Negro Drama” (2002), “Pedagoginga” (2017) e “Wakanda” (2019), de Racionais MC’s, Thiago Elniño e Tamara Franklin, respectivamente; provocando os estudantes a se declararem racialmente, na atividade “censo racial da turma” que aprendi com o professor Lucas Coimbra. Com práticas teatrais que colocavam os corpos para andar, se ver e definir posições de acordo com pertencimentos raciais. Com conversas que dali emergiam trazendo o peso de inúmeras situações de racismo vivenciadas por aqueles jovens. Com a exploração performática de palavras, corpografia que desencaixotava os conceitos e nos permitia incorporar as ferramentas que estávamos usando. Com a interação com mapas do território da escola e com a gestualização de nossas identidades. Também com trechos de exposição. Com o uso de obras de artes visuais de artistas como Mülambo, Yhuri Cruz, Rosana Paulino, Pedro Neves. Com fotografias de Thiago Cordeiro e a incrível música “Negro” (2018) dos MCs Matéria Prima e Zudizilla, que surgiram na perspectiva de construir a noção de que ser negro está muito além da violência que atravessa a vida dos sujeitos negros, “pra descobrir a força de ser [...]” (MATÉRIA PRIMA, 2018), entre outros desdobramentos.

Essa sociologia-arteira que ensaiou aí alguns movimentos se propõe a lidar com a escola para além de um conteudismo esvaziante. A quem servirá transmitir bolsões de conteúdo sobre as relações raciais, por exemplo, deixando em segundo plano as emergências abundantes que surgem das vivências e interações dos sujeitos ali presentes? Segundo Amauri Ferreira, “o excesso de comunicação e de interpretações sobre a origem e a finalidade disso ou daquilo encobrem os gritos de um corpo violentado” (2014, apud GUEDES, 2018, p. 309), e aí mora uma das grandes violências reproduzidas pela escola. A costura precisa ser feita com a multiplicidade de linhas, tecidos, saberes e corpos que estão presentes. O conteúdo tem sua importância óbvia, mas se torna insuficiente quando se fecha. Esses apontamentos, ainda que simples, nos levam a de-

safios enormes, imensos, porque demandam novas construções, alternativas, atenções, tempos.

O corpo novamente emerge como dimensão fundamental, porque pelo seu afeto se move, e independentemente de como e para onde move, diz – mesmo se não entendemos sua linguagem. É necessário abrir caminhos nos quais os corpos se possam ouvir e perceber, como acredito que aconteceu na prática teatral “Cardume”, que aprendi com o professor de teatro Lucas Costa e recriei algumas vezes. O principal momento desta prática demanda dos corpos em movimento pelo espaço, posicionamentos que demandam sua adesão a grupos raciais específicos (nos casos da escola Atabaque, a divisão utilizada por mim foi negros/brancos). A partir daí, a depender dos lugares em que cada um se colocava, surgiam inúmeras reações, incômodos, desconfortos, afirmações identitárias, disputas. Os corpos mediam aprendizados no conflito das diferenças. A educação sobre as relações étnico-raciais acontecia ali, desencaixotava-se ao costurar corpos que se povoavam, que provavam voz e movimento, que sentiam e pensavam e diziam, presentes. Ao fim da prática, o que acontecia eram conversas com relatos profundamente marcados pelas vivências daquelas pessoas com o racismo que atravessava suas vidas.

As costuras eram feitas em múltiplas dimensões, exercício criativo sobre as questões colocadas, *criação* esta que surge como elemento fundamental de uma prática educativa comprometida com o enfrentamento à colonialidade. Entendendo-nos como viventes de um presente marcado profundamente pelas tramas coloniais, nas quais várias pessoas foram – e são – sistematicamente assaltadas em sua humanidade, a criação surge como dispositivo de rehumanização, visto que desumanizar uma pessoa é tirá-la da possibilidade de invenção: de si, do próprio destino, dos próprios passos, da própria vida. A imagem que abre este trabalho é icônica e não está ali à toa: obra da artista Rosana Paulino, mulher negra, que ao costurar um coração ao corpo de outra mulher negra, desumanizada pelas estruturas coloniais, se liberta e rehumaniza tanto a ela, como a si própria, como a um povo. Rosana me mostra ao mesmo tempo o começo de um caminho a seguir e a necessidade de um caminho a criar. Sua obra abre caminho às margens, costura possibilidades com a responsabilidade de quem se sensibiliza aos corpos-moventes que somos. “Assentamento”, de Rosana Paulino, é ilustrativa das encruzilhadas da sociologia-arteira, como um movimento de proposição de pedagogias que, cientes de sua insuficiência – aos poucos reparada, mas nunca extinta – comprometem-se com enfrentamentos necessários.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubem. (2002). “A arte de produzir fome”. *Folha Online, Sinapse Online*. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u146.shtml>>. Acesso em: 17 set. 2019.
- BRADBURY, Ray. (2014). *Fahrenheit 451*. Tradução de Cid Knipel. 3ª edição, São Paulo, Globo.
- COSTA, Luciano Bedin da. (2014). “Cartografia: uma outra forma de pesquisar”. *Revista Digital do LAV*, 7, 2:66-77.
- EUGÊNIO, Fernanda; FIADEIRO, João. (2012). “Secularidade como ética e como modo de vida: o projeto AND\_Lab e a investigação das práticas de encontro e de manuseamento coletivo do viver juntos”. *Revista Urdimento*, 2, 19:61-68.
- GOMES, Nilma Lino. (2003). “Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo”. *Educação e Pesquisa*, 29, 1:167-182.
- GUEDES, Adriane Ogeda. (2018). “O corpo nosso de cada dia: corporeidade e formação de professores”. *Revista Teias*, 19,52:304-315.

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

MOREIRA, Adilson. (2019), *O que é racismo recreativo?* São Paulo, Pólen.

QUIJANO, Anibal. (2010), "Colonialidade do poder e classificação social". *n=in* B. de Souza & M. P. Menezes, *Epistemologias do Sul*. São Paulo, Cortez.

RUFINO, Luiz. Exu e a Pedagogia das Encruzilhadas: Sobre conhecimentos, educações e pós-colonialismo. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS: MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO, 8, 2015, Rio de Janeiro, *Anais...* Rio de Janeiro, 2015.

TOLENTINO, Luana D. (2018), *Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula*. Belo Horizonte, Mazza Edições.

#### Teatro

BRAGA, Bya. "De onde nascem as margens?". Espetáculo dos alunos do curso de graduação em Teatro da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019.

#### Artes Visuais

CRUZ, Yhuri. "MONUMENTO À VOZ DE ANASTÁCIA". Afresco-monumento à voz e distribuição de santinhos de Anastácia Livre. 2019.

PAULINO, Rosana. "Assentamento". Instalação e gravura. 2013.

#### Áudio

MATÉRIA PRIMA. *Só força*. Single. Belo Horizonte: s.d.

MATÉRIA PRIMA E ZUDIZILLA. *Negra*. CD Bem Boom-Bap. Belo Horizonte: 2018.

PARTEUM. *Raciocínio Quebrado*. CD Raciocínio Quebrado. São Paulo: Trama, 2004.

PARTEUM. *MMXVIII*. Single. São Paulo: 2018.

RACIONAIS MC'S. *Negro Drama*. CD Nada como um dia após o outro dia. São Paulo: Cosa Nostra, 2002.

SÉRGIO PERERÊ. *Costura da vida*. Belo Horizonte, s.d.

TAMARA FRANKLIN E ESTÚDIO GIFFONI. *Wakanda*. Belo Horizonte: Estúdio Giffoni, 2019.

THIAGO ELNIÑO. *Pedagoginga*. CD A Rotina do Pombo. Rio de Janeiro: 2017.

