



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS**

CLEIDIANA CARDOSO NAZARENO FERREIRA

**A ESTÉTICA DRAMATÚRGICA DO FEMINISMO NEGRO NO CONTO “MARIA”,
DE CONCEIÇÃO EVARISTO**

**ALTO PARAÍSO DE GOIÁS
2025**

CLEIDIANA CARDOSO NAZARENO FERREIRA

**A ESTÉTICA DRAMATÚRGICA DO FEMINISMO NEGRO NO CONTO “MARIA”,
DE CONCEIÇÃO EVARISTO**

Trabalho de conclusão do curso de Teatro, apresentado ao Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, como exigência para a obtenção do Título de Licenciada em Teatro.

Orientadora: Profa. Dra. Bárbara Duarte Benatti

**ALTO PARAÍSO DE GOIÁS
2025**

CLEIDIANA CARDOSO NAZARENO FERREIRA

**A ESTÉTICA DRAMATÚRGICA DO FEMINISMO NEGRO NO CONTO “MARIA”,
DE CONCEIÇÃO EVARISTO**

Trabalho de conclusão de curso aprovado, apresentado à Universidade de Brasília (UnB) no Instituto de Artes/CEN, como requisito para a obtenção do Título de Licenciada em Teatro, com nota final igual a _____ sob orientação da Profa. Dra. Bárbara Duarte Benatti.

Alto Paraíso de Goiás (Goiás), 22 de fevereiro de 2025.

Prof. Dr.

Profa. Dra.

Profa. Dra.

ATA DA DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

CLEIDIANA CARDOSO NAZARENO FERREIRA

A ESTÉTICA DRAMATÚRGICA DO FEMINISMO NEGRO NO CONTO "MARIA", DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Teatro do estudante **Cleidiana Cardoso Nazareno Ferreira**, apresentado à Universidade de Brasília - UnB, como requisito para obtenção do Título de Licenciado em Teatro, período 2024.2, com nota final igual a **SS**, sob a orientação da professora Doutora Barbara Duarte Benatti.

Brasília-DF, 22 de fevereiro de 2025.

Banca Examinadora:

Prof. Ma. Aline Seabra de Oliveira

Examinador

Prof. Dr. Nelson Fernando Inocêncio da Silva

IdA/Vis/UnB

Examinador

Prof.^a Dra. Barbara Duarte Benatti

Orientador



Documento assinado eletronicamente por **Barbara Duarte Benatti, Usuário Externo**, em 24/02/2025, às 09:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Aline Seabra de Oliveira, Usuário Externo**, em 24/02/2025, às 10:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Nelson Fernando Inocencio da Silva, Professor(a) de Magistério Superior do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes**, em 01/03/2025, às 16:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.unb.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **12408614** e o código CRC **7ACB9592**.

Dedico este trabalho ao meu esposo, Klauber, à minha filha Maria Helena; aos meus pais, aos meus estudantes; ao Grupo de Teatro Ubuntu; e aos professores do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade de Brasília.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir a realização deste curso, conduzindo as ações diante das adversidades surgidas.

Ao meu esposo, que desde o início esteve presente com o seu incentivo, ajudando sempre para que eu não desistisse no meio do caminho.

À minha filha Maria Helena que, ainda na barriga, participou de todo o processo de construção deste trabalho e, agora, já uma bebê tão maravilhosa, está concluindo comigo este curso.

Aos estudantes que deram corpo a esta proposta, materializada no Grupo de Teatro Ubuntu.

Às nossas ancestralidades negras e indígenas que jogaram luz neste nosso projeto.

Aos professores do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade de Brasília (UnB) pelas contribuições teóricas e pelo apoio no desenvolvimento dos estudos. Em especial, à professora Bárbara Duarte Benatti, por conseguir enxergar-me em minhas especificidades e por incentivar a conclusão desta etapa.

À Universidade de Brasília que, por meio da Universidade Aberta do Brasil, permitiu que fosse possível realizar um curso tão necessário para a minha caminhada de vida.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria
(Paulo Freire)

RESUMO

A presente monografia tem como objeto de pesquisa o estudo da estética dramatúrgica do feminismo negro no conto “Maria”, de Conceição Evaristo, com eixos calcados em uma proposta feminista, antirracista e decolonial. Nesse propósito, o objetivo geral é fazer uma releitura cênica do referido conto com estudantes do Ensino Médio de uma escola pública periférica do Distrito Federal. De modo mais específico, a pesquisa objetiva-se em realizar um levantamento sobre os aspectos teóricos que circundam o objeto de pesquisa; promover a possibilidade de compartilhamento dos conhecimentos prévios dos partícipes sobre os conceitos levantados na revisão teórica; analisar a obra em foco; consolidar o produto de pesquisa – produção de roteiro cênico a partir da releitura do conto – e, por fim, avaliar o percurso trilhado. Com o intuito de alcançar os propósitos pretendidos, é utilizada a estratégia metodológica da pesquisa social, pautada na pesquisa-ação (Thiollent, 2011). Sendo assim, é arquitetado o desenvolvimento da revisão conceitual, contemplando o aprofundamento de estudos relacionados à pedagogia decolonial (Walsh, 2009), à pedagogia engajada (hooks, 2013), ao epistemicídio (Carneiro, 2005), ao feminismo negro (Leal, 2023) e às interseccionalidades (Crenshaw, 2002). Atrelada à essa teoria, os participantes realizam a sua análise de forma colaborativa e, por meio do produto de pesquisa, estruturam a reelaboração de novos conhecimentos a partir de seus saberes. Como resultado, essas ações promovem uma transgressão a um sistema fundado no eurocentrismo, permitindo que os estudantes-participantes da pesquisa mergulhem nas africanidades ancestrais para além do período colonial, compreendendo o conhecimento produzido dentro dessa matriz epistemológica, trazendo-o como matéria-prima para a elaboração do roteiro dramatúrgico. Avaliamos que os objetivos pretendidos são alcançados quando os estudantes conseguem reconhecer as suas identidades e protagonizam essa tomada de consciência com a valorização de suas existências na participação da construção do produto de pesquisa.

Palavras-chave: Feminismo negro. Pedagogias transgressoras. Decolonialidade. Teatro-educação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
Capítulo 1: A DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR	13
1.1 O epistemicídio colonialista no chão da sala de aula	15
1.2 Pedagogias transgressoras de enfrentamento	16
1.2.1 Pedagogia decolonial	17
1.2.2 Pedagogia engajada.....	18
CAPÍTULO 2: O CORPO FEMININO NEGRO NO CONTO “MARIA”.....	20
2.1 O feminismo negro em pauta	20
2.2 As interseccionalidades nas entrelinhas do conto	21
2.3 O olhar dramatúrgico para a escreviência de Conceição Evaristo: uma estética decolonial	22
2.4 Elaboração dialogada do roteiro cênico.....	24
2.5 O roteiro cênico em ação	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS.....	38
APÊNDICE 1: ROTEIRO CÊNICO.....	39

INTRODUÇÃO

O tema deste estudo, “A estética dramatúrgica do feminismo negro no conto Maria, de Conceição Evaristo”, faz um recorte de eixos temáticos calcados em uma educação feminista, antirracista e decolonial. A delimitação dessa temática é realizada a partir da (re) leitura do conto “Maria”, de Conceição Evaristo (2016), e da identificação dos eixos citados no corpo da obra, levando em consideração as possibilidades dramatúrgicas que podem ser desenvolvidas em sua tessitura textual.

Com o direcionamento supracitado, o desenvolvimento desta pesquisa percorrerá a seguinte trilha: 1. Análise dos processos possíveis de descolonização do currículo com foco no Teatro-educação. 2. Reconhecimento da presença ativa do corpo feminino negro e periférico na estética da escriturária decolonial de Conceição Evaristo, circunscrita no conto “Maria”. 3. Desenvolvimento do texto dramatúrgico a partir do conto, com o olhar cênico para o reconhecimento, a reflexão e a proposta de ações relativas às pautas trazidas pelos estudantes.

O objetivo geral desta proposta é, portanto, reconhecer essa estética dramatúrgica do feminismo negro na obra “Maria”, de Conceição Evaristo (2016), por meio da releitura cênica do referido conto com estudantes do Ensino Médio de uma escola pública periférica do Distrito Federal¹.

Nesse panorama, busca-se alcançar alguns objetivos específicos. Estes três primeiros objetivos, listados a seguir, acontecem anteriormente à interação com os estudantes, a partir do nosso contato com a obra de Conceição Evaristo (2016).

- Reconhecer as possibilidades de descolonização do currículo escolar, evocando as pedagogias possíveis de transgressão aos modelos vigentes.
- Selecionar os estudos existentes sobre o feminismo negro, a sua presença nas obras de Conceição Evaristo e as propostas teatrais que envolvam temáticas sociais que exijam engajamento social para sua superação.
- Investigar previamente a presença do feminismo negro e das temáticas afins na tessitura do conto “Maria”, de Conceição Evaristo (2016).

¹A escola é o Centro de Ensino Médio 04 de Ceilândia, pertencente à rede pública de ensino da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Os próximos objetivos já contemplam a participação dos estudantes no desenvolvimento deste estudo, estando os jovens em contato com a referida obra.

- Compreender com os estudantes, por meio de rodas de conversa, a relação das temáticas previamente selecionadas com suas vivências.
- Promover uma escuta ativa das vivências expressas pelos estudantes.
- Sugerir jogos cênicos relacionados às experiências selecionadas.
- Realizar a leitura do conto “Maria”, de Conceição Evaristo (2016), com os estudantes.
- Discutir os aspectos relacionados ao feminismo negro-brasileiro periférico na obra, retomando as temáticas anteriormente trabalhadas nas rodas de conversa.

Os próximos objetivos contemplam, por fim, a produção do conhecimento artístico-epistemológico pelos estudantes participantes da pesquisa e nossas análises finais.

- Produzir um roteiro cênico com os estudantes, a partir da obra estudada, relacionando os aspectos ligados à presença da mulher negra no conto com as experiências descritas pelos estudantes.
- Aplicar atividades cênico-pedagógicas para a encenação do roteiro produzido.
- Analisar o percurso trilhado, visualizando a estética do feminismo negro no conto “Maria” e no roteiro dramatúrgico construído com os estudantes.
- Avaliar as atividades desenvolvidas sob a ótica dos referenciais teóricos selecionados.

O desenvolvimento desta pesquisa, que engloba uma visão de educação feminista, antirracista e decolonial, justifica-se por razões diversas. Dentre elas, ressalta-se a necessidade de conceber a escola como um espaço de visibilidade e de articulação intelectual feminina negra. Sendo assim, faz-se imperioso, em um primeiro momento, desestruturar a prática curricular pautada no eurocentrismo.

Nessa primeira análise, um currículo que abrange apenas o conhecimento advindo de uma esfera ocidental europeia como algo universal e neutro desconsidera e repele os conhecimentos construídos em outros contextos. Esse mito de neutralidade no campo epistemológico pode ser analisado como uma forma de manter a estrutura colonizante, branca e patriarcal ao longo da história brasileira, já que apaga das práticas escolares as matrizes africanas e indígenas, colocando esses saberes como não oficiais.

Com essa visão curricular colonialista sendo desmobilizada, em um segundo momento, torna-se possível promover ações em que os estudantes periféricos sintam-se

pertencentes ao ambiente escolar e protagonistas dos conhecimentos construídos nesse espaço. Sendo assim, este estudo, que se inicia com pesquisas sobre a descolonização do currículo escolar, pode auxiliar no planejamento de ações que coloquem em evidência pedagogias transgressoras a um padrão escolar eurocêntrico, machista e embranquecido.

Nesse caminho, justifica-se pensar em como o corpo feminino negro é percebido ou apagado nessa insurgência epistêmica. Isso porque se há legislações, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2006) e a Lei 10.639/03, que direcionam para políticas públicas educacionais que atendam à população negro-brasileira, percebe-se ainda que tais sinalizações não contemplam políticas específicas para quem é colocado em devir dentro dessa população: mulheres negras, cis, trans, atípicas e/ou fora dos padrões de beleza estipulados por um mercado capitalista.

No panorama exposto, olhar para esse corpo feminino negro na escola sob a lente de Conceição Evaristo é relevante pela propriedade da fala ficcional que a autora produz dentro dos pilares de sua escrevivência, ganhando força de alcance de sua voz em sala de aula. Além disso, realizar essa (re) leitura com o olhar dramatúrgico permite proporcionar uma ampliação de visão e reconhecimento das interseccionalidades que atravessam a vida das mulheres negras em suas diversas formas de existências.

Realizar esta pesquisa dentro de uma proposta de trabalho com o feminismo negro no Teatro-educação justifica-se, portanto, por ser um estudo que visa reconhecer em práticas pedagógicas de transgressão decolonial a possibilidade de superar violências naturalizadas e apagadas pela sociedade. Tudo isso com base nas possibilidades da estética dramatúrgica trazida por Conceição Evaristo no conto “Maria”.

O ideário deste estudo possui características que o direcionam para a pesquisa social. Nessa perspectiva, a estratégia metodológica pode ser pautada na proposta de pesquisa-ação (Thiollent, 2011), tendo em vista alguns fatores que determinam essa escolha.

O primeiro fator determinante corresponde ao fato de o projeto objetivar-se, de modo geral, em reconhecer os elementos cênico-estéticos da obra “Maria”, de Conceição Evaristo, propondo a elaboração de um roteiro cênico inserido na dramaturgia do feminismo negro. O segundo fator que justifica a escolha da pesquisa-ação está na necessidade de expressividade dos estudantes em sala de aula, facilitada por práticas pedagógicas que descolonizem a proposta curricular no Teatro-educação.

Nesse contexto, as ações serão amparadas em uma perspectiva teórica que irá alicerçar a pesquisa; sendo essa fundamentação a base para a promoção das atividades propostas. Nessa visão, há a busca pela interação com os partícipes do estudo, expondo a relação de proximidade entre pesquisador-professor e participantes beneficiários envolvidos na situação examinada. É por essa interação que será possível acompanhar e avaliar as atividades propostas. Dessa forma, há a possibilidade de contemplar os três aspectos do “método” pesquisa-ação: “resolução de problemas”, “tomada de consciência” e “produção de conhecimento” (Thiollent, 2011, p. 25).

O panorama metodológico até então delineado será norteado, assim, pelo levantamento teórico de conceitos que são caros para esta pesquisa, sendo eles: 1. Pedagogia decolonial. 2. Pedagogia engajada. 3. Epistemicídio. 4. Feminismo negro. 5. Interseccionalidades. Esses conceitos compõem a base de um arcabouço teórico-legal e prático que será desenvolvido ao longo dos capítulos que organizam este estudo. Por fim, a culminância da pesquisa estará na apresentação de um produto final, sendo ele o roteiro cênico elaborado pelos estudantes em colaboração com a professora-pesquisadora.

O primeiro capítulo desenvolverá uma abordagem teórica sobre a necessidade de descolonização do currículo escolar, a fim de que seja possível fazer um enfrentamento ao epistemicídio colonialista presente nas ações em sala de aula. Nosso primeiro questionamento é se essa transgressão ao currículo pode estar pautada no diálogo entre pedagogias de enfrentamento como são as pedagogias decolonial e engajada.

Acreditamos que com o pensamento decolonial guiando os planejamentos de aula, é possível que ele seja reverberado em propostas fora do eixo europeu, que marca a exaltação do patriarcado machista. Sendo assim, segue nosso segundo questionamento de pesquisa: é possível levar para a sala de aula a voz feminina negra periférica? É nessa esfera que o primeiro capítulo une-se ao segundo.

No segundo capítulo, a pesquisa estará concentrada na análise da presença do corpo negro feminino no conto “Maria”, de Conceição Evaristo (2016). Nessa proposta, estarão em pauta alguns estudos sobre o feminismo negro e as interseccionalidades que atravessam a existência das mulheres negras periféricas, perscrutando em qual estética podemos perceber o conto “Maria” (Evaristo, 2016). Desse modo, partimos para o nosso terceiro questionamento: podemos inserir o referido conto em uma esfera de estética dramatúrgica de caráter decolonial?

Com as fundamentações teóricas e as análises sobre a pedagogia decolonial, a pedagogia engajada, o epistemicídio, o feminismo negro e as interseccionalidades – conceitos-chave para o nosso estudo – a nossa pesquisa direciona-se, por fim, ao seu produto final. Nele, os estudantes juntamente com a professora-pesquisadora trabalham com um olhar dramático para a escrivência feminista negra presente no conto “Maria”, de Conceição Evaristo (2016). Com esta visão, o roteiro cênico é construído, sendo encenado pelo grupo.

Por fim, o último capítulo engloba as considerações finais sobre o caminho trilhado. Com o desenvolvimento desse percurso e mediante um traçado metodológico pautado pelo diálogo, estudo e produção de saberes, espera-se que esta pesquisa contribua para refletirmos sobre o seguinte problema: é possível vislumbrar uma prática educacional decolonial, antirracista, guiada pelo não silenciamento das vozes negras femininas periféricas nas escolas, dentro de um sistema estruturalmente opressor?

Capítulo 1: A DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR

O presente capítulo estrutura-se em três pilares que conversam entre si. O primeiro deles refere-se à necessidade de se considerar e trabalhar as questões étnico-raciais no contexto escolar – nessa abordagem, recorreremos aos estudos de Lima (2019). O segundo pilar está focado na compreensão do que seja o epistemicídio e de como ele se materializa na realidade escolar. Para tanto, apoiaremos nossas análises nas pesquisas de Carneiro (2005). Já o terceiro pilar desenvolve os conceitos de duas pedagogias que podem ser transgressoras ao epistemicídio, sendo elas a pedagogia decolonial e a pedagogia engajada. Nesse âmbito, os trabalhos de Bernardes (2021), Walsh (2009) e hooks (2013) serão essenciais para a compreensão dessas práticas de enfrentamento.

Em linhas gerais, o objetivo é trilhar um percurso teórico que leve à percepção da necessidade de descolonização curricular, a fim de que seja possível abrir possibilidades pedagógicas para um Teatro-educação que dê visibilidade para os grupos que se encontram em zonas interseccionais de apagamento social. Nesse intento, esse aparato teórico pode dialogar com o produto desta pesquisa, que busca desenvolver um roteiro cênico elaborado pelos estudantes, em colaboração com a professora-pesquisadora, a partir da estética dramática do feminismo negro no conto “Maria”, de Conceição Evaristo (2016).

Em uma primeira análise, no texto “O reflexo colonial nas relações étnico-raciais no ambiente escolar”, Lima (2019, p. 26 - 37) desenvolve uma argumentação sobre a necessidade de se considerar e trabalhar as questões étnico-raciais no contexto escolar. Nessa linha, o autor explora todo o contexto histórico de escravização e subalternização dos povos que marcam as matrizes culturais africanas e indígenas do nosso país.

Ao olhar para a nossa matriz africana, Lima (2019) faz um apanhado histórico que nos leva a perceber a tentativa de apagamento do reconhecimento identitário do nosso povo. A fim de ruir essa estrutura racista, o autor demonstra a importância da desconstrução dos pensamentos e dos comportamentos colonialistas que regem as instituições brasileiras.

Em alinhamento ao estudo supracitado, analisamos que ações de resistência e luta devem perpassar o currículo escolar, tendo em vista que a própria escola é uma instituição que serve ao referido apagamento identitário exposto por Lima (2019). Sobre essa necessidade, percebe-se que os objetivos de aprendizagens presentes nos documentos que ditam a educação brasileira² até contemplam as nossas matrizes indígenas e africanas; contudo, mesmo assim, o sistema educacional ainda caminha para a construção de um currículo pautado em temáticas que conversam mais com a matriz colonizadora europeia.

Ademais, as artes, a literatura, a matemática, a história, e outros conhecimentos da Formação Geral Básica (FGB) do Novo Ensino Médio, têm o seu olhar voltado para a Europa, minimizando o fato de o berço da humanidade ser oriundo do continente africano. Por consequência, desconsidera-se que os saberes também científicos, incluindo a nossa base artística e linguística, por exemplo, têm sua origem nos conhecimentos e nos saberes desenvolvidos pelos povos africanos desde os primórdios da nossa existência civilizatória.

Esse apagamento epistêmico das nossas ancestralidades tem o efeito de causar o silenciamento da potência identitária negro-brasileira. O desdobramento disso recai na facilidade que o sistema hegemônico capitalista e neoliberal encontra em subalternizar os corpos negros estudantis, fazendo-os acreditar na impossibilidade de mudanças e transformações necessárias para que a nossa sociedade possa usufruir de tudo o que tem direito, descolonizando as nossas instituições em todas as esferas, inclusive na esfera educacional escolar.

² Destacam-se a BNCC, a lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Para que haja a desconstrução do epistemicídio colonialista que permeia a educação por meio do currículo escolar, faz-se preciso compreender o seu conceito.

1.1 O epistemicídio colonialista no chão da sala de aula

O epistemicídio é a consideração do conhecimento científico sob uma perspectiva colonialista, inferiorizando as outras formas de saberes construídos por grupos que são subalternizados por uma estrutura social segregacionista. Sobre esse conceito, Carneiro (2005), a partir de seu olhar sobre os estudos realizados por Boaventura de Souza Santos³ desenvolve a seguinte definição:

[...] o epistemicídio se constituiu num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial, pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento. [...] Demonstrada a existência de um dispositivo de racialidade/biopoder operando na sociedade brasileira como instrumento articulador de uma rede de elementos bem definida pelo Contrato Racial que define as funções (atividades no sistema produtivo) e papéis sociais, este recorte interpretativo localiza neste cenário o epistemicídio como um elemento constitutivo do dispositivo de racialidade/biopoder (Carneiro, 2005, p. 96).

Ao analisar o epistemicídio nessa perspectiva, é possível fazer uma reflexão sobre a forma como ele é articulado na educação pública básica e como a engrenagem escolar o alimenta. Nessa medida, a escola silencia a sua própria comunidade ao direcionar a prática curricular para um ensino embranquecido, que coloca como central uma hegemonia cultural europeia e/ou norte-americana. Com isso, a tendência é que o ensino seja estruturado nas raízes do racismo e da subalternização das minorias sociais.

Nesse panorama, faz-se necessária uma prática pedagógica não-verticalizada, em que as construções de conhecimentos sejam fundamentadas no diálogo e nas experiências de grupo. Para isso ser possível, os planejamentos das ações em sala de aula precisariam ser vistos em uma abordagem antirracista, não hegemônica, com a valorização das diversidades em suas múltiplas esferas. Nesse âmbito, pensar e explorar uma pedagogia de estética negra como instrumento de enfrentamento ao epistemicídio poderia ser o início de uma educação diversa, inclusiva e agregadora.

³ Boaventura de Souza Santos é um sociólogo português que cunhou o termo “epistemicídio”, argumentando sobre os modelos epistemológicos hegemônicos de produção do conhecimento científico.

Para este estudo, é importante considerar, portanto, que o reconhecimento da estética dramatúrgica do feminismo negro na obra “Maria”, de Conceição Evaristo (2016), por meio de uma releitura cênica elaborada pelos estudantes, pode conduzir para a desconstrução de um olhar escolar focado em obras e dramaturgias ligadas somente à matriz europeia. Sendo assim, considerar as matrizes africanas, que calcam a nossa historicidade ancestral, pode inverter a lógica epistemicida da dominação étnico/racial, percebida por Carneiro (2005), na qual a educação formal está estruturada.

Colocar, dessa forma, o conhecimento dos grupos dominados em pauta nas aulas de teatro permite que estudantes e professores reconheçam as suas identidades, a fim de pensar em ações transformadoras que façam uma fissura no sistema de desigualdades e segregações curriculares. Faz-se relevante, portanto, compreender o que são as pedagogias transgressoras de enfrentamento e como elas podem dialogar com a presente pesquisa.

1.2 Pedagogias transgressoras de enfrentamento

Ao refletir sobre a importância de se observar e trabalhar com pedagogias transgressoras de enfrentamento ao currículo escolar, é possível destacar, no artigo “Pedagogias decoloniais na diferença por meio da performance arte e de gênero e do Teatro do Oprimido”, de Bernardes (2021), abordagens pertinentes para o desenvolvimento desta nossa pesquisa. Dentre essas abordagens, destaca-se a pedagogia para os direitos humanos, para a anti/decolonidade, para questões étnico-raciais e para a libertação e luta contra às violências LGBTQIAPN+fóbicas, etaristas, gordofóbicas, capacitistas, racistas, machistas, eurocêntricas, misóginas, interseccionais e epistemicidas.

Diante de uma conjuntura de violências que se somam, ora explodindo ora implodindo na realidade escolar, nota-se que não há neutralidade inocente nas ações pedagógicas. Nesse contexto de parcialidades, Bernardes (2021) considera que o fato de não assumir uma postura combativa em relação à invisibilidade de minoriais sociais nas escolas revela uma coadunação com as posturas opressoras colonialistas, cis-heteronormativas e segregacionistas, que estão emaranhadas nas formas em que o currículo escolar é selecionado, organizado e praticado em sala de aula.

Se o currículo serve a uma instituição que visa perpetuar a homogeneização social, faz-se imprescindível que ações de enfrentamento sejam colocadas em prática. Essa

combatividade transgressora dos currículos tem sua base legal na Lei de Diretrizes e Bases, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Lei n. 11.645/08, que orientam trabalhar as relações étnico-raciais, a partir da história e da cultura afro-brasileira e indígena, e de gênero. Contudo, para além dessas diretrizes, é necessário que o professor consiga colocar em prática essa transgressão ao currículo.

Sob esse aspecto, é possível avaliar que as demandas em sala de aula, muitas vezes, fazem com que os professores apenas sigam os livros didáticos, sem refletir sobre quais bases eles se apoiam. O fato é que tais obras tendem a ser construídas de modo a servir aos interesses de uma elite que vive sob o ideário colonial. Um exemplo dessa situação são as obras literárias e dramáticas, as linguagens e os períodos artísticos, que focam o trabalho na matriz cultural europeia, deixando de lado as matrizes africanas e indígenas que compõem a nossa historicidade.

Para o enfrentamento dessas estruturas coloniais, opressoras e silenciadoras de vozes socialmente minoritárias e vulneráveis às violências institucionais, Bernardes (2021) retoma a pedagogia para a libertação de Paulo Freire (1999) e elementos do Teatro do Oprimido de Boal (1975), ambos alinhados à pedagogia decolonial e engajada. Nesse sentido, as aulas de artes do ensino médio seriam:

[...] um espaço privilegiado de diálogo entre cocriadores de um processo de observação de suas próprias fundações e estruturas e de experimentação de modos pulsantes de se reformar as corpos: não para gerar uma nova construção sólida, mas para gerar um *moto perpétuo* de performances artísticas e de gênero dificilmente legíveis por operadores coloniais (Bernardes p. 25, 2021).

É nessa visão, de perceber o Teatro-educação como espaço de possibilidades de transgressão às estruturas hegemônicas da sociedade, que se faz importante a compreensão dos conceitos de pedagogia decolonial e pedagogia engajada como caminhos possíveis para a descolonização do currículo escolar.

1.2.1 Pedagogia decolonial

Segundo Walsh (2009), a pedagogia decolonial é um projeto amplo, que engloba aspectos políticos, sociais, éticos e epistêmicos, com a proposta de fazer insurgir os conhecimentos até então marginalizados por um sistema colonialista de educação escolar.

Logo, na pedagogia decolonial, há a evocação de conhecimentos fora do eixo europeu/ norteamericano e a ascensão dos saberes outrora marginalizados.

O desenrolar dessa insurgência está atrelado à uma educação antirracista, crítica e emancipatória. Nela, há a desconstrução da estrutura deturpadora da cultura negra dentro das escolas – escolas essas que tendem exaltar a estética europeia, adjetivando-a positivamente, em contraponto ao que é feito quando se trabalha com a estética afro-brasileira, relegando esta última a atribuições pejorativas ou meramente folclóricas. Sobre isso, Walsh (2009) explora:

Uma ação decolonial enquanto pedagogia implica [...] em um trabalho de orientação decolonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella; desescravizar as mentes, como dizia Malcolm X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan García. Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos (Walsh, 2009, p. 24).

Com base nessa pedagogia transgressora, é pertinente pensar em ações descentralizadas, dialógicas, sendo respeitados os lugares de fala e de escuta, em que os saberes e os conhecimentos sejam concebidos nas suas especificidades, sendo importantes para a construção de novos saberes e novos conhecimentos.

A prática da pedagogia decolonial, desse modo, dialoga com nossa pesquisa quando se analisa que ao propiciar condições para a releitura da obra “Maria”, de Conceição Evaristo (2016), em uma perspectiva cênica, a partir de temáticas sociais negro-brasileiras femininas, permite-se que os estudantes reconheçam as suas identidades nas tramas da releitura literária negra sob o viés dramático, possibilitando-os experimentar a livre fruição artística, bem como experienciar, de forma ficcional, as temáticas sociais que atravessam a arte negro-brasileira em uma proposta decolonial.

1.2.2 Pedagogia engajada

Segundo hooks (2013), a pedagogia engajada é uma práxis que envolve a participação mútua de todas, todos e todes dentro dos contextos escolares. Sendo assim, na pedagogia engajada, a participação mútua e o movimento de saberes compartilhados em sala de aula são a força motriz para os aprendizados. Nela, a busca intelectual ocorre por meio de uma

sincronia entre mente, corpo e espírito, valorizando a expressão dos estudantes e a busca pela autoatualização de todos que fazem parte do processo:

A pedagogia engajada [...] dá ênfase ao bem-estar. Isso significa que o professores devem ter o compromisso ativo com um processo de autoatualização que promova seu próprio bem-estar. Só assim poderão ensinar de modo a fortalecer e capacitar os alunos. [...] A pedagogia engajada necessariamente valoriza a expressão do aluno (hooks, 2013, p. 28; 34).

Nesse movimento de ideias e ações, a autoatualização do professor é necessária para a promoção do bem-estar em sala de aula. Sob esse viés, é pertinente pensar as ações no Teatro-educação no formato de círculos dialógico-cênicos. Portanto, não há uma busca pela disciplina dos corpos, mas uma luta para que se consiga ver as pessoas que estão presentes nas aulas de teatro como de fato são: seres inteiros, complexos, diversos e capazes de vivenciar a autoatualização no sentido de abandonar a vontade de se tornar dominadores uns dos outros.

A partir do que foi explorado neste capítulo, analisamos, conforme o esperado, que o arcabouço teórico selecionado faz uma ponte com os objetivos delineados para esta pesquisa a partir de alguns pontos. O primeiro deles revela-se na própria escolha da obra para releitura e base de elaboração do texto dramático trabalhado pelos estudantes. Essa obra – “Maria”, de Conceição Evaristo (2016) – está imersa no que a própria autora denomina de *escrevivência*; ou seja, é um texto aberto, de *estética decolonial*, que parte das vivências de grupos historicamente subalternizados que não se deixam mais apagar. Dessa forma, suas histórias são contadas por eles próprios, em suas visões, e não mais sob o olhar do opressor.

Por fim, o segundo ponto que aproxima os objetivos da nossa pesquisa com as análises teóricas anteriores pauta-se na desconstrução de um currículo embranquecido. Isso ocorre porque as próprias diretrizes educacionais que regem o Novo Ensino Médio e o currículo do Distrito Federal abrem brechas, mesmo que tímidas, para ações transgressoras do sistema educacional colonizante europeu.

Assim, as pedagogias de transgressão a esse sistema opressor podem ser concretizadas dentro das próprias lacunas desse sistema, que permitem, por exemplo, que os estudantes mergulhem nas nossas africanidades ancestrais para além do período colonial, compreendendo o conhecimento produzido dentro dessa matriz epistemológica, trazendo-o como matéria-prima para a elaboração do roteiro dramático.

CAPÍTULO 2: O CORPO FEMININO NEGRO NO CONTO “MARIA”

Neste capítulo, serão abordadas as facetas nas quais o corpo feminino negro revela-se no conto “Maria”, de Conceição Evaristo (2016), na perspectiva dos partícipes desta pesquisa. Dessa maneira, será percebido e discutido como o sexismo, a misoginia e a disposição dos corpos negros femininos são configurados no dia a dia. A partir dessa análise, será dissertado sobre o feminismo negro como ação combativa diante das violências interseccionais vividas pela personagem. Posteriormente a esse construto teórico, serão destacados os potenciais marcos narrativos que podem ser relidos com um olhar cênico. A partir desses destaques, o roteiro cênico é elaborado e encenado, concluindo, dessa forma, o produto desta pesquisa.

2.1 O feminismo negro em pauta

O conto “Maria”, de Conceição Evaristo (2016), narra a história de uma mãe solo que, ao sair da casa de sua patroa em um dia exaustivo, retorna de ônibus para sua casa. Nesse trajeto, a todo instante pensando em seus filhos, encontra o pai de um deles dentro do ônibus. Esse homem é um dos que irão assaltar o transporte público. Após o assalto, alguns passageiros acusam Maria de ser conhecida do assaltante e, portanto, conivente com o assalto. O fim trágico da história ocorre quando a personagem é linchada até a morte.

Inicialmente, destaca-se que a autora da obra, Conceição Evaristo, assume dentro da sua escrevivência⁴ a postura estético-identitária de um corpo feminino negro protagonista de suas histórias. Essa visibilidade revela uma arte que traz em si marcos necessários para a expansão do feminismo negro, em consonância com o que Leal (2023) analisa sobre esse tema:

Feminismo negro é o termo utilizado para designar o movimento teórico, político, social e prático protagonizado por mulheres negras e que busca dar visibilidade às pautas deste grupo. Este movimento vai ao encontro das experiências das mulheres negras na diáspora africana. Experiências estas que variam, mas que mantêm um eixo comum que se traduz em ações e reações às condições de vulnerabilidade de grande parte destas mulheres (Leal, 2023).

⁴ A escrevivência é um conceito criado por Conceição Evaristo. De modo geral, esse conceito define uma escrita que brota da vivência da autora e das vozes do povo negro que, historicamente, tentam silenciar em diversos campos, inclusive no das artes.

Além disso, quando se lança o olhar para o feminismo negro na perspectiva dos estudos de Leal (2023), permite-se considerar as idiosincrasias para longe do que a sociedade patriarcal definiu como gênero. Tal sociedade encara o gênero como uma construção binária estanque entre homem e mulher, que visa à opressão de um em relação ao outro. Se considerarmos essas classificações como construtos sociais que servem à manutenção da subalternização de determinados grupos, é possível, então, percebermos que não existe um grupo hegemônico de mulheres. Com isso, os enfrentamentos das mulheres negras são distintos das mulheres não negras; assim como são distintas as lutas pela (re) existência das mulheres negras cis em relação às mulheres negras trans, por exemplo.

Já na realidade escolar, ambiente onde esta pesquisa se constitui, considerar o feminismo negro é dar voz a grupos que são silenciados até mesmo por aqueles que lutam por pautas emancipatórias – estudantes negros homens cis-heteros, por exemplo, que não conseguem perceber a importância de serem combativos contra as violências sofridas pelas estudantes negras. Com isso, o conto “Maria”, de Conceição Evaristo (2016), permite que se enxergue a mulher negra nas lacunas sociais nas quais ela é colocada pelos homens (brancos e negros) e pelas mulheres brancas – o que será explorado na próxima seção. Quando esse olhar é trazido para a cena, possibilita-se uma epifania de consciência das violências que são sofridas e não percebidas por serem naturalizadas em uma sociedade que anula os anseios e as necessidades de meninas e mulheres negras nas escolas.

2.2 As interseccionalidades nas entrelinhas do conto

Quando a pauta de discussão é o feminismo negro, considera-se, nesse debate, a ausência de políticas públicas direcionadas a uma população que não é alcançada por ações dos poderes executivo, legislativo e judiciário, que deveriam atingir tais públicos: é o que ocorre com as mulheres negras moradoras de periferias. Corrobora com essa afirmação a constatação feita por Djamila Ribeiro (2019, p. 25) ao discorrer sobre o aumento da violência contra a mulher negra e a sua invisibilidade para o Estado:

Segundo o Mapa da Violência de 2015, aumentou em 54,8% o assassinato de mulheres negras ao passo que o de mulheres brancas diminuiu em 9,6%. Esse aumento alarmante nos mostra a falta de um olhar étnico racial no momento de se pensar políticas de enfrentamento à violência contra as mulheres, já que essas políticas não estão alcançando as mulheres negras. O “mulheres” aqui atingiu, majoritariamente, mulheres brancas.

Percebe-se, desse modo, que o braço do Estado que chega às mulheres ou à população negra não consegue contemplar o ponto de intersecção entre ambos, que consiste no fato de, além de ser mulher, ser negra e estar inclusa em uma multiplicidade de particularidades. É desse modo que a interseccionalidade se concretiza:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como as ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p. 177).

Compreender o conceito de interseccionalidade abordado por Crenshaw (2002) dentro da esfera escolar possibilita perceber as minorias sociais que se encontram em zonas cegas nas discussões que têm como foco reflexões e ações emancipadoras. Com isso, questões étnico-raciais podem ser, ao mesmo tempo, transpassadas por questões de gêneros e sexualidades. Esse encontro interseccional pode, muitas vezes, trazer um apagamento quando temos uma adolescente negra, transexual e fora dos padrões cis de beleza. Nesse caso, há um enfrentamento de violências cruzadas que podem não ser vistas em suas especificidades.

Nesse cenário, a releitura cênica do conto “Maria”, detalhada a seguir, permite que consideremos – tanto a própria professora-pesquisadora quanto os estudantes partícipes da pesquisa – o corpo-arte dos jovens em suas singularidades e em seus pontos interseccionados. Para isso, o conto permite trazer para o centro do diálogo-cênico temáticas sociais que contemplam a interação de eixos de subordinação (Crenshaw, 2002), tendo o feminismo negro como força necessária para o debate sobre o sexismo e a misoginia dentro de uma prática curricular homogeneizante e patriarcal, fazendo com que os partícipes compreendam quando são os oprimidos e quando são os próprios opressores.

2.3 O olhar dramatúrgico para a escrevivência de Conceição Evaristo: uma estética decolonial

Para Conceição Evaristo, a escrevivência se desenha no coletivo. Assim, ela abraça a história de outras mulheres negras, permitindo que essas tenham voz, que interpretem e ajam diante do que está na ficção. É nessa escrita-ação que o olhar dramatúrgico é facilitado no

conto “Maria”, pois há um encontro de identidades múltiplas que querem falar, denunciar, transformar e se encontrar na alteridade do grupo.

É nesse viés que consideramos que o ato criativo presente na obra pode estar inserido em uma estética decolonial. Sobre esse conceito, Walter D. Mignolo (2010) desenvolve, ao longo de seu processo de reflexão e trabalho, uma definição de estética decolonial que analisa a forma como a colonialidade transpassa os processos de criação e recepção das artes. Nesse caminho, para este estudo, consideraremos a estética como um campo de beleza criativa fora dos padrões colonizantes estabelecidos. Sendo assim, a decolonialidade estética está, em nossos estudos, alinhada às possibilidades dramatúrgicas do feminismo negro delineadas pelos participantes da pesquisa.

Essa estética decolonial é revelada na própria prática de escrevivência de Conceição Evaristo, bem como nas tramas da história. De modo mais específico, o protagonismo de uma mulher negra sendo vista na sua condição de mãe solo, trabalhadora e que enfrenta as agruras e as violências de uma sociedade marcada pela injustiça traz para a obra uma desconstrução da colonialidade que costuma cercar os campos artísticos quando estes buscam retratar uma vertente europeia de força criativa, colocando, por exemplo, a beleza e a força da figura materna para a mulher cis branca. A partir do momento em que as estudantes participantes negras conseguem perceber essas pistas decoloniais na obra e anseiam por desmontar essa construção subalternizante de suas existências dentro de uma proposta dramatúrgica para ser colocada em cena, percebemos, assim, a força do feminismo negro em uma estética decolonial na obra de Conceição Evaristo.

Com esse panorama, permite-se ir para fora da mera representação do conto. Distante disso, os partícipes se propõem a fazer uma releitura dentro de pontos sensíveis identificados por eles durante a pesquisa. É nesse intercruzamento de realidades propiciado por Conceição Evaristo que se percebe um encontro de identidades e questionamentos: quem sou eu dentro dessa sociedade que vivo? Onde estou engajada? Consigo avançar as minhas emoções e transformá-las em conhecimento?

Dentro da proposta de busca identitária no perceber a si com outro (s) reais e ficcionais, o corpo feminino negro em cena permite a reverberação da transgressão a uma instituição escolar que tenta disciplinar e subalternizar uma parcela dos estudantes. O corpo negro feminino, gay, trans, indígena, atípico, até então considerado um problema disciplinar, carecendo do apoio da orientação educacional, passa a ser um corpo que luta contra o

epistemicídio, que reconhece as zonas interseccionadas em que se encontram e enxerga na cena a possibilidade de redenção e combate ao sistema que os oprime. A transgressão se dá quando esse corpo que tentam disciplinar transgredir o sistema curricular, utilizando esse próprio sistema em desfavor do colonialismo incrustado no dia a dia da vida escolar.

É dentro dessa perspectiva que, na elaboração dialogada do roteiro cênico abordada na próxima subseção, formou-se o Grupo de Teatro Ubuntu. Dentro dessa filosofia ubuntu, “eu sou porque nós somos”, estudantes marginalizados por um currículo que serve ao racismo colonialista, encontraram um mecanismo formal de espaço de escuta e de produção de conhecimento por meio da arte teatral. A análise feita da estruturação desse grupo é que, para além do extravasar as emoções, surge a possibilidade de elaboração de um produto epistêmico no momento em que, a partir das vivências de Conceição Evaristo e “Maria” – personagem do conto – é possível a construção de um novo conhecimento, para fora da literatura, dentro da elaboração do roteiro para ser encenado.

2.4 Elaboração dialogada do roteiro cênico

O roteiro cênico foi elaborado a partir de leituras compartilhadas e colaborativas do



conto “Maria” com os estudantes participantes e da identificação de pontos sensíveis ao grupo. Nessas leituras, foi possível pontuar excertos que conduziram as meninas cis, trans, indígenas, atípicas e/ou pertencentes à comunidade LGBTQIAPN+ negras do grupo a protagonizarem sua busca por visibilidade dentro do contexto escolar. Durante e após as leituras, em rodas de conversa, cada jovem negra pôde expor suas vivências a partir das temáticas surgidas com as leituras do conto.

Os sete trechos, a seguir, foram destacados pelo grupo como passagens que propiciaram a discussão de temas relacionados ao poder

Foto 1: Rodas de conversa

combativo e preventivo que o feminismo negro-brasileiro periférico suscita. Nesse sentido, a elaboração do roteiro cênico foi um movimento realizado em acordo com o que Leal (2023) definiu como elemento necessário para a concretização do feminismo negro. Ou seja, dentro das particularidades de cada fala, existiu também um eixo comum de ação e reação às vulnerabilidades identificadas.

O quadro, a seguir, lista os sete trechos que foram o mote para as discussões nas rodas de conversa. Desse modo, após cada excerto, apresentamos o questionamento motivador do debate e o resumo das discussões realizadas pelo grupo de estudantes. É válido salientar que nem sempre as discussões mantinham-se dentro dos questionamentos feitos. Prova disso, é que, em vários momentos, as falas caminharam para assuntos que seriam contemplados em questionamentos ainda não realizados.

QUADRO 1:

Excerto 1: “Se a distância fosse menor, teria ido a pé. Era preciso mesmo ir se acostumando com a caminhada. O preço da passagem estava aumentando tanto! [...] No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela levava para casa os restos” (Evaristo, 2016, p. 41).
Questionamento: Os problemas econômicos afetam mais as mulheres negras periféricas? Como o mercado de trabalho encara o corpo negro feminino?
Resumo das discussões: Várias mães de estudantes pertencem ao mercado de trabalho que envolve os serviços de limpeza. Segundo os relatos e discussões, percebe-se uma naturalização da exploração do corpo negro feminino sem se importar com o seu descanso ou adoecimento. Os estudantes encaram tais corpos como se fosse normal já considerá-los suscetíveis ao trabalho pesado e contínuo mal remunerado, tal qual é vivenciado pela personagem Maria. Essas vivências encontram no campo teórico de Vêrges (2020 apud Pereira et al, 2023) um respaldo denominado de “economia do desgaste dos corpos racializados”, marcada pela feminização da indústria da limpeza.
Excerto 2: “Você já teve outros... outros filhos? A mulher baixou os olhos como que pedindo perdão. É. Ela teve mais dois filhos, mas não tinha ninguém também” (Evaristo, 2016, p. 42).
Questionamento: Quais os desafios de uma mãe solo negra? Como a sociedade patriarcal

julga os relacionamentos dessa mulher?

Resumo das discussões: A discriminação e o preconceito baseados no gênero e a hostilidade a que isso desencadeia em uma sociedade patriarcal fazem com que Maria, sendo mãe solo, sofra a violência do abandono pelos pais de seus filhos. O fato de se permitir relacionar-se é motivo de vergonha para ela, pois Maria já assimilou o sexismo e a misoginia que circundam a nossa sociedade. Contudo, o grupo de estudantes mostra-se combativo em relação a essas agressões, percebendo-as como tais e não as naturalizando. As falas das estudantes negras participantes revelam uma força de meninas filhas geralmente de mãe solo e que acreditam na sua não-subalternização, o que as direciona e as aproxima de uma parte das análises de Gonzalez e Hasenbalg (1982, p. 36) quando consideram que a mulher negra “não faz o gênero de submissa”, sabendo que, com a violência do abandono, ela deverá lutar pela sua subsistência.

Excerto 3: “E dessas deitadas repentinas, loucas, surgiram os dois filhos menores. E veja só, homens também! Homens também? Eles haveriam de ter outra vida. Com eles tudo haveria de ser diferente” (Evaristo, 2016, p. 42)

Questionamento: As dificuldades do homem negro são as mesmas de uma mulher negra?

Resumo das discussões: Os desafios do homem negro são distintos dos vividos pelas mulheres negras. A impressão é que a democracia não as alcança, tendo como exemplo à dificuldade de acesso à saúde e à alimentação adequada. No conto “Maria”, a personagem fica ansiosa para que os filhos experimentem o melão, acessível somente por ser a sobra da casa da patroa. Sendo assim, a mulher negra precisa lutar pelo direito de existir e de fazer seus filhos também existirem. Em relação ao homem negro, ressalta-se a política de apagamento dos seus corpos, revelada no encarceramento da população masculina negra ou no extermínio amparado, diretamente ou indiretamente, pelo Estado. É possível perceber que as argumentações apresentadas pelos partícipes da pesquisa encontram embasamento teórico nos estudos de Carneiro (2005) quando a autora faz um recorte sobre o dispositivo de biopoder nos corpos de mulheres negras, em que a mortalidade materna delas, bem como outras questões relacionadas à sua saúde, é invisibilizada e, portanto, não tão pesquisada. Nas discussões, ressalta-se ainda que se para as mulheres negras cis há esse apagamento, muito ainda há de se pesquisar sobre a morte de mulheres negras trans, pauta esta levantada nas

falas dos estudantes que são acolhidos pela comunidade LGBTQIAPN+.

Excerto 4: “Maria estava com muito medo. Não dos assaltantes. Não da morte. Sim da vida. Tinha três filhos (Evaristo, 2016, p. 43).

Questionamento: O que significa não temer a morte, mas a vida?

Resumo das discussões: Nesse trecho, os partícipes identificam que há uma naturalização da violência contra o corpo negro, tendo como resultado a sua morte. Carneiro (2005), baseada nos estudos de Foucault, revela que os dispositivos disciplinares da sociedade institucionalizam a morte de acordo com a cor da pele, sendo essa ação no Brasil construída em todo o seu processo de formação social. Desse modo, a naturalização sentida pelos estudantes não é aleatória, mas um sentimento reflexo de um projeto político estruturado historicamente na sociedade pelas suas instituições. Assim, a morte, sendo inevitável à mulher negra, dá a ela o medo da própria vida, do que essa vida fará para seus filhos.

Excerto 5: “A voz acordou a coragem dos demais.” (...). “Calma pessoal! Que loucura é esta? Eu conheço esta mulher de vista. Todos os dias, mais ou menos neste horário, ela toma o ônibus comigo. Está vindo do trabalho, da luta para sustentar os filhos...” (Evaristo, 2016, p. 43)

Questionamento: O que a postura de defesa a Maria revela em relação à defesa da mulher negra na nossa sociedade?

Resumo das discussões: As estudantes negras perceberam que a voz do motorista, pedindo calma, mais parecia uma ação de não querer se comprometer com as outras agressões que viriam e que levariam à morte da personagem do que uma atitude realmente combativa. Uma das estudantes revela que sente isso de forma contundente, pois sendo uma menina negra trans na escola, avalia que sua presença é tolerada, mas não se sente incluída, ouvida. É como se as práticas não racistas interseccionadas fossem algo para não se fugir da legalidade, não sendo o engajamento uma vontade revelada no cotidiano. A partir dessas discussões, ligando-as aos estudos, análises e propostas de hooks (2013), observa-se a necessidade de se ter uma voz engajada com a criação de espaços de diálogo dentro da escola. Nesse sentido, a escuta ativa seria o início para a atitude combativa efetiva, citada anteriormente, passando longe de uma mera formalidade legal. Isso porque quando se fica na superficialidade das

ações antirracistas, assim como no conto, uma voz racista pode ser capaz de despertar as demais.

Excerto 6: “Alguém gritou que aquela puta safada lá da frente conhecia os assaltantes?” (Evaristo, 2016, p. 43).

Questionamento: O que revela o xingamento “puta safada” sobre a forma como os corpos femininos negros são percebidos em uma sociedade patriarcal.

Resumo das discussões: A erotização do corpo negro feminino é uma das formas perversas do olhar colonial, machista, sexista e patriarcal da mulher negra. Esse corpo, que historicamente tentam docilizar para subjugar, é manipulado para ser objeto de uso. Desse modo, Conceição Evaristo, ao atribuir a figura de mãe à Maria, coloca a mulher negra em um lugar que em boa parte da literatura brasileira de raiz europeia é dado à mulher branca. Além disso, o protagonismo da personagem trazido pela escritora sinaliza que essa mulher, agora um corpo transgressor, fala por si, conta a sua própria história. Esse protagonismo, exposto nos estudos de Carneiro (2005), assim como relatado também pelos estudantes partícipes desta pesquisa, é necessário para que sejam valorizados o saber e o conhecimento acadêmico produzido pelas mulheres negras, desconstruindo a visão subalternizada, erotizada e epistemicida de suas existências.

Excerto 7: “Maria olhou na direção de onde vinha a voz e viu um rapazinho negro e magro, com feições de menino e que lembravam vagamente o seu filho” (Evaristo, 2016, p. 44).

Questionamento: Como as interseccionalidades se revelam para a mulher negra?

Resumo das discussões: As falas das estudantes negras direcionam para o sofrimento de violências vindas não somente de pessoas brancas, mas de pessoas negras também, trazendo nessas falas o campo teórico das interseccionalidades aprofundado, dentre outros estudiosos, por Crenshaw (2002). Além disso, o grupo revela as violências inter cruzadas quando se está inserido nas comunidades LGBTQIAPN+, indígenas, de pessoas atípicas e/ou fora dos padrões europeus ou norte-americanos de beleza. Relata-se que as comemorações pelo Dia da Consciência Negra – um dos poucos momentos em que se olha, ainda que de forma bem tímida, para a educação antirracista – pouca ou nenhuma ênfase é dada para esses grupos. Ocorre que há uma homogeneização do que é ser negro, apagando as multiplicidades que

existem dentro dessas existências.

A divisão em excertos, questionamentos e resumo das discussões, feita para esta pesquisa, serve para facilitar a organização da escrita. Esse desenho metodológico está amparado pelo que pregoa a estratégia metodológica da pesquisa-ação: “resolução de problemas”, “tomada de consciência” e “produção de conhecimento” (Thiollent, 2011, p. 25). Esses três eixos, de acordo com a pesquisa-ação, foram construídos de forma interativa e colaborativa entre a pesquisadora e os partícipes da pesquisa. Ainda assim, para este estudo, as falas das meninas negras dentro de suas pluralidades foram sobressalentes às outras falas, pois encontraram um espaço de escuta ativa e produtiva para as suas vivências.

2.5 O roteiro cênico em ação

Após as discussões expostas na seção anterior, os participantes utilizaram o mecanismo de trabalho compartilhado pelo Google Drive para construírem o roteiro cênico a partir da obra trabalhada. Esse foi um caminho para contornar a ausência de espaço na grade horária curricular para essa atividade. Além disso, o grupo se dispôs a, uma vez por semana, em turno contrário ao de aula, se encontrar a fim de promover oficinas de pesquisa e aprendizado das linguagens teatrais dentro de uma perspectiva afro-brasileira.

Os participantes sentiram ainda a necessidade de não só escrever o roteiro cênico, mas encená-lo para a escola. A intenção seria que a peça fosse apresentada em um dia aleatório de aula das disciplinas eletivas. Contudo, os impedimentos para que essa data existisse fizeram com que a apresentação acontecesse no Dia da Consciência Negra, em conjunto a outras ações que seriam realizadas nessa data.

Em relação aos encontros, o grupo definiu organizá-los em oficinas. Em cada uma delas, um estudante era escolhido para direcioná-las com o nosso suporte. Além das temáticas, eram desenvolvidos com os estudantes alguns jogos de cênicos a partir dos direcionamentos de Spolin (2010), adaptando-os em alguns momentos e, em outros, extrapolando-os.

Desse modo, tivemos as seguintes temáticas nos encontros:

- Primeira oficina: neste encontro, foram abordados aspectos históricos do continente africano, permitindo que o grupo reconhecesse esses períodos fora do eixo da

colonização. Com isso, foi possível destacar a força do matriarcado em vários povos do continente. Nos jogos cênicos, escolhemos trabalhar com o improviso, em que, dentro de um baú com objetos variados, os participantes selecionavam objetos e, a partir deles, contavam a história de uma das realezas africanas.

- Segunda oficina: os estudantes trabalharam com a construção de croquis de figurinos com temáticas afro-brasileiras. Para isso, realizaram pesquisas relacionadas ao significado de vestimentas de diferentes povos e culturas africanas. Nos jogos cênicos, alguns estudantes escolheram poemas produzidos por eles mesmos. Esses poemas foram declamados de acordo com comandos emocionais sorteados no momento da declamação. Assim, se os estudantes sortegassem a palavra “choro”, o poema deveria ser declamado de forma chorosa pelo leitor. No meio da declamação, se a ação sorteadada fosse “riso”, o mesmo declamador deveria modificar a leitura, dramatizando-a de forma alegre.
- Terceira oficina: neste encontro, os estudantes quiseram trabalhar com a composição da maquiagem. As discussões e as pesquisas ficaram concentradas na diferenciação entre propostas com viés norte-americano/ europeu e afro-brasileiro. Em relação ao jogo cênico, trabalhamos com uma situação-problema encenada por dois estudantes-atores. Em determinado momento, os estudantes espectadores deveriam intervir na problemática. A situação-problema envolvia um caso de ciúme do homem em relação ao conteúdo das mensagens no celular de sua namorada. No momento de uma quase agressão, os estudantes-espectadores eram incentivados a reagir. Alguns foram passivos, sem se envolver com o problema; já outros foram mais combativos, defendendo e ajudando a personagem quase agredida a se defender.
- Quarta oficina: nesta oficina, os estudantes trabalharam com a composição do cenário. Foi focado em como os aspectos abstratos podem trazer uma subjetividade para a cena, permitindo ao espectador uma maior possibilidade de leitura da cena, além de



Foto 2: Jogo cênico de improvisação

baratear os custos. A dificuldade foi fazer com que o grupo percebesse as possibilidades dessas abstrações. Por exemplo, um ônibus não precisa ter um formato padrão, mas pode ser representado por pessoas em movimentos típicos de um transporte público. Em consonância à oficina, o jogo cênico consistia em pegar uma almofada e encenar ações fora do contexto usual do objeto. Nesse caso, a almofada se transformava em bola, celular, bolsa, carro, entre outros elementos. Assim, os participantes teriam que utilizar o objeto realizando ações ligadas ao que foi sorteado.

- Quinta oficina: nesta última oficina, trabalhamos com a iluminação e a sonoplastia cênicas. O grupo percebeu os efeitos que a iluminação pode provocar, dependendo do seu foco e cor. Além disso, os estudantes refletiram sobre a possibilidade de utilização de luzes para além dos canhões de luz existentes, mas não funcionais, na escola. Sendo assim, eles projetaram o uso de lanternas, por exemplo, em determinados momentos. No campo da sonoplastia, foi pesquisado sobre instrumentos de matrizes africanas, como o Djembe, o Caxixi e o Berimbau.

Concomitante às oficinas, o roteiro cênico foi projetado e elaborado (Anexo 1), sendo intitulado de “Marias de todas nós”⁵. Nele, o grupo escolheu trabalhar com o acolhimento dos espectadores com a música “Triste, louca ou má” (Francisco, el Hombre), interpretada por uma estudante. A peça foi elaborada em cinco atos. Neles, são contadas histórias de três “Marias”, sendo feita uma releitura do conto “Maria”, de Conceição Evaristo (2016). Nessa releitura, todas as histórias apresentam as violências atravessadas nas vidas das estudantes negras participantes do grupo. De forma a ir além da dor, as estudantes inseriram o acolhimento das Marias por realezas e guerreiras africanas. Desse modo, em todos os atos há a presença mística dessas figuras. Com isso, elas quiseram trazer a força da ancestralidade feminina como reflexão sobre a importância do feminismo negro na desconstrução de uma sociedade machista, sexista e misógina.

⁵ A gravação de parte do espetáculo está disponível em: https://youtu.be/nenV3xLxK-M?si=xV0GS_An1MBeXjng.



Imagem 1: Banner de divulgação



Foto 3: Cena com as realezas e guerreiras africanas



Foto 4: Cena de enfrentamento contra violências diversas



Foto 5: Cena de acolhimento ancestral

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi reconhecer a estética dramatúrgica do feminismo negro no conto “Maria” (Evaristo, 2016). De modo mais específico, esse objetivo se desdobrou na ação de perceber as possibilidades de descolonização do currículo escolar e de selecionar estudos sobre o assunto dentro de um corpo teórico pautado em propostas decoloniais. Sendo assim, a partir de um desenho metodológico guiado pela pesquisa-ação, caminhamos de modo a construir um conhecimento cênico dentro do Teatro-educação pela atuação dos estudantes, partícipes da pesquisa, em diálogo com o nosso aparato teórico.

Nesse sentido, procuramos compreender, por meio de rodas de conversa com os estudantes, como as suas vivências se entrelaçavam com a teoria estudada e com a tessitura do conto “Maria” (Evaristo, 2016). A partir desses encontros, juntamente com o desenvolvimento de jogos teatrais, tivemos como meta coletiva enxergar as potencialidades cênicas dentro de uma estética decolonial negro-feminista e combativa possibilitada pelo referido conto. Dentro dos objetivos gerais e específicos, brevemente retomados nesta seção, é possível avaliar, então, o desenvolvimento do percurso, identificando as potencialidades e os desafios da pesquisa.

Com os objetivos expostos, consideramos que foi possível atingir o que foi proposto. Com as discussões sugeridas a partir da análise de excertos do conto “Maria” (2016), os estudantes compreenderam que a estética feminista de Conceição Evaristo é marcada pela decolonialidade e pela interseccionalidade, sendo que esses participantes conseguiram perceber nessa estética um espaço para o fazer dramatúrgico – tanto na escrita quanto na encenação do roteiro produzido por eles. Essa construção de conhecimento, contudo, foi marcada por uma constante necessidade de fomentar a fala dos participantes, tendo em vista que havia neles, inicialmente, um receio de se expor e de serem julgados ou punidos por suas vozes. A desconstrução desse pensamento silenciador de corpos foi acontecendo gradativamente ao longo do processo.

Observamos, ainda, que a fala emancipadora de uns incentivava a participação dos demais, de modo que outros estudantes, que não faziam parte do grupo inicialmente, souberam do projeto de pesquisa pelos seus colegas e pediram para entrar na pesquisa. Além disso, havia dentro da escola – alguns colegas professores e estudantes não negros – um olhar

diferenciado para o nosso grupo, reduzindo a sua importância e encarando os participantes como indisciplinados. Em vários momentos, foi necessário utilizar as brechas oferecidas no aparato legal do sistema curricular para justificar a existência dos corpos transgressores, agora, não mais silenciados.

Outro desafio foi o de fazer os jovens perceberem que a presença da professora-pesquisadora não teria a função de discipliná-los, moderá-los ou vigiá-los, mas a de ser uma agente provocadora de discussões a partir de um construto teórico. Em várias situações, era preciso lembrá-los do caráter não verticalizado e dialógico dos encontros. Vendo o apagamento de um ideário de autoritarismo da professora – algo que parece ser de costume para eles – alguns membros tentaram impor suas falas e opiniões de modo opressivo, buscando desenhar a hierarquia colonial de opressor e oprimidos. Nesses momentos, as intervenções dialógicas eram desafiantes para a continuidade da pesquisa, sendo, mais uma vez, necessário evocar o campo teórico da decolonialidade e do feminismo negro para seguirmos com a proposta.

O nosso problema de pesquisa versou sobre a possibilidade de vislumbrar uma prática educacional decolonial, antirracista, guiada pelo não silenciamento das vozes negras femininas periféricas no Centro de Ensino Médio 04 de Ceilândia – com possibilidade de ser apresentada para a Escola de Formação Continuada dos Profissionais de Educação (EAPE) – dentro de uma estrutura educacional embasada na opressão. Avaliamos que as nossas perguntas de pesquisa, rememoradas a seguir, conseguiram alcançar a problemática exposta.

Nosso primeiro questionamento, relacionado à transgressão ao currículo, indagava se esse ato poderia estar pautado na pedagogia decolonial e engajada. Com o desenvolvimento da pesquisa, analisamos que a pedagogia decolonial, estando fora do eixo europeu/ norteamericano, já traz em si uma diferenciação dos conteúdos costumeiros da vida escolar, que trabalham timidamente as matrizes africanas e indígenas, colocando-as à margem das epistemologias escolares. Já a pedagogia engajada, tendo como eixo a participação e os saberes compartilhados, também se mostra como uma afronta necessária para o combate aos mecanismos que subalternizam os corpos escolares.

Desse modo, ainda que o sistema opressor seja a regra das instituições escolares, verificamos que, mesmo assim, há como criar espaços para aqueles que não se dobram – ou, ao menos, não querem se dobrar – a uma educação colonial. O Grupo de Teatro Ubuntu, formado pelos participantes desta pesquisa, mostrou-se como um corpo indisciplinado,

foucaultianamente não docilizado, marginalizado e transgressor ao espaço que ocupa, conseguindo, desse modo, produzir os saberes compartilhados dentro do Teatro-educação.

Na segunda pergunta de pesquisa, indagamos se seria possível levar para a sala de aula a voz feminina negra periférica. Sendo assim, analisamos que, se as pedagogias de transgressão são possíveis, há, por outro lado, uma dificuldade em trazer para tais pedagogias as vozes femininas negras. Isso porque percebemos que muitas dessas meninas do grupo que não eram retintas tinham dificuldade de enxergar a sua identidade negra nas rodas de conversa. Nessa situação, mesmo sofrendo violências por serem mulheres e negras, elas sentiam-se silenciadas por não reconhecerem o seu espaço de fala e de luta.

É nesse viés que o trabalho dramatúrgico com a obra de Conceição Evaristo conseguiu jogar uma luz nessas identidades femininas negras – retintas ou não, de forma que elas se reconhecessem no limiar da ficção. Quando as identidades femininas negras se reconhecem na obra “Maria” (Evaristo, 2016), há um inevitável impulsionamento de falas que reverberam as suas emoções diante do mundo em que vivem. Há ainda a vontade dos participantes de dar vida à literatura dentro do teatro, recontando a história lida sob a lente de suas próprias vidas.

Nesse caso, conseguimos chegar à terceira pergunta desta pesquisa: podemos inserir o referido conto em uma esfera de estética dramatúrgica de caráter decolonial? Avaliamos que há no conto, desde antes de sua escrita, passando pela escrevivência da autora, até a sua trama ficcional, pontos que dialogam com uma estética dramatúrgica decolonial. Isso porque o feminismo negro em cena dentro desta pesquisa demonstrou ser um movimento com base teórica, sendo um ato político e social que transgrediu a disciplinarização dos corpos femininos diante do olhar moldador colonizante escolar.

Nessa esfera, encontramos barreiras desde ter um horário para os encontros até mesmo ter um momento para poder apresentar para a escola o espetáculo produzido. Analisamos que essas barreiras não são aleatórias e nem pessoais, mas já fazem parte de uma engrenagem que inferioriza o teatro, ainda mais se ele servir a grupos que tentam apagar.

Compreendemos, portanto, que as perguntas realizadas ajudaram a chegar ao nosso problema de pesquisa: é possível vislumbrar uma prática educacional decolonial, antirracista, guiada pelo não silenciamento das vozes negras femininas periféricas nas escolas, dentro de um sistema estruturalmente opressor? Apesar das dificuldades e do desgaste que é ter de superar tantos obstáculos, afirmamos que é possível, dentro da estética dramatúrgica

feminista negra centrada na decolonialidade vivida e escrita proporcionada por Evaristo (2016), fazer ouvir a voz de meninas negras em suas multiplicidades e particularidades a partir de uma proposta de construção epistêmica no campo do Teatro-educação.

Esta pesquisa foi organizada em dois capítulos. No primeiro capítulo, abordamos sobre a descolonização do currículo escolar, sendo esse assunto desdobrado em análises sobre o epistemicídio nas escolas e sobre as pedagogias transgressoras a esse epistemicídio. Nesse capítulo, concluímos que a escola se serve de um currículo embranquecido e silenciador dos conhecimentos de matrizes diferentes da europeia. Ainda que existam leis que cobrem da escola o trabalho com as matrizes africanas e indígenas, esse trabalho tantas vezes não é realizado, ou é contemplado somente em um dia (Dia da Consciência Negra), com um desfile, por exemplo. Assim, percebemos que as epistemologias dos povos originários e diaspóricos são invisibilizadas, assim como as falas dos estudantes negros também não são ouvidas, ainda mais se tais forem meninas negras não-cis e atípicas.

No segundo capítulo, dissertamos sobre o corpo feminino negro no conto “Maria” (2016). O percurso seguido caminha para uma análise do feminismo negro, latente na obra e em seus contextos de produção, circunscrito nas marcas da interseccionalidade que permeiam a escola. Como uma forma de transgredir ao epistemicídio que tenta silenciar as vozes femininas negras, abordamos a estética decolonial existente no conto em uma perspectiva dramatúrgica. Sendo assim, ainda neste capítulo, mostramos a fala dos participantes culminada na produção e na encenação de um roteiro cênico.

Nesse capítulo, concluímos que o conto “Maria” já traz em si a voz que necessita aparecer na escola: a mulher-adolescente, negra e periférica. A obra apresentou para o grupo de participantes marcas narrativas que, quando vistas com um olhar cênico, puderam apontar para uma estética decolonial de enfrentamento às opressões expostas pelo grupo. É dentro dessa decolonialidade que os participantes conseguiram transcender à narrativa e buscar no roteiro teatral e na sua encenação a voz combativa que almejavam.

Neste estudo, concebemos, inicialmente, um trabalho que alcançasse os objetivos previstos. Todavia, a participação dos sujeitos desta pesquisa evoluiu para o surgimento de um Grupo de Teatro na escola – o Teatro Ubuntu. Os estudantes, então, decidiram que os trabalhos de leitura e releitura cênica não cessariam e, conseqüentemente, projetaram a

organização de um trabalho posterior com a obra “O pequeno príncipe preto”, de Rodrigo França, tendo agora Klauber Franco de Souza⁶ como professor-pesquisador.

Sendo a instituição do Teatro Ubuntu um anseio do grupo, a presente pesquisa segue os trâmites necessários para ser uma ação inserida no Projeto Político-pedagógico da escola, guiando-se pela estética dramatúrgica decolonial sentida no feminismo negro trazido por Conceição Evaristo no conto “Maria”. Desse modo, finalizamos este trabalho com o iniciar de outros projetos e percebendo que as vozes negras femininas, que até então eram tímidas, agora explodem em cena com gritos combativos de (re) existências múltiplas dentro de um sistema que, apesar de tender ao colonialismo, é agora transgredido pelo Teatro-educação.

⁶ Klauber Franco de Souza é professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e estudante concluinte do Curso de Licenciatura em Teatro pela Universidade de Brasília.

REFERÊNCIAS

BERNARDES, Rene Will Gonçalves. Pedagogias decoloniais na diferença por meio da performance arte e de gênero e do Teatro do Oprimido como novos possíveis no ensino médio. **Web Revista Linguagem, Educação e Memória**, ISSN: 2237-8332 – v.1 N.20 – 2021 – p. 08 – 32.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoesetnicoraciais.pdf>. Acesso em: 4 maio 2023.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do Outro como Não-ser como fundamento do Ser**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

EVARISTO, Conceição. **Maria**. In: Olhos d'água. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2016.

GONZALEZ, Lélia e HASENBALG Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro. Editora Marco Zero. 1982.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LIMA, Antonio Jhonata de Oliveira. **Estágio Supervisionado e Relações Étnico-Raciais: a Construção do Pedagogo na Perspectiva de Educação Antirracista**. Monografia apresentada ao curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Ceará: UNILAB, 2019.

MIGNOLO, W. **Aiethesis decolonial**. Calle14, v. 14, n. 4, p. 10-25, 2010.

PEREIRA, N. F. ; BALSAMO, S. C. ; GUERRA, J. S. ; SILVA, Vini Rabassa da . **Mulheres negras e o debate sobre políticas públicas: gênero, raça e a promoção da política de equidade**. In: XI Jornada Internacional de Políticas Públicas - JOINPP, 2023, São Luís. Anais da XI Jornada Internacional de Políticas Públicas - JOINPP. São Luís: UFMA, 2023. v. 1. p. 1-12.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na Sala de Aula: um manual para o professor**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e Pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver**. In: CANDAU, Vera Maria (org.) Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas, 2009.

APÊNDICE 1: ROTEIRO CÊNICO

ENTRADA

Canto da música “Triste, louca ou má (Francisco, el Hombre)”.

ATO 1

[As cortinas são abertas. Entrada das realezas e guerreiras ancestrais: Nzinga, Guerreiras de Daomé e Tiye. Ao som de tambores, elas abrem o espetáculo.]

MAKEDA: Abram os ouvidos, os olhos e o coração.

GUERREIRAS DE DAOMÉ: O que verão e ouvirão é a história de muitas de nós.

TIYE: Mas não é uma história única, de dor, somente.

AS TRÊS JUNTAS: É história de existência, resistência!

ATO 2

[Maria espera seu namorado para um encontro, porém ela está lá há mais de uma hora.]

NAMORADO: Maria! Meu Deus, me desculpe, eu acabei perdendo a hora.

MARIA 1: Tudo bem, só que essa já é a terceira vez que você faz isso!

NAMORADO: Ah, para, né? Eu só me atrasei um pouco, Maria.

MARIA 1: É sempre assim, né? Eu sempre fico em segundo lugar na sua vida, eu deveria ter escutado minha mãe! Este relacionamento não tá dando certo.

NAMORADO: Não tá dando certo? Você que tá paranóica!

[O namorado empurra Maria.]

MARIA 1: Paranóica? Eu não tô acreditando nisso! Eu larguei tudo por você, e você sempre me coloca em segundo plano.

NAMORADO: Você largou o quê!? Não tinha nada quando nos conhecemos. Eu te dei um teto, te dei comida e você, aí, agindo com ingratidão! Você não tinha o que largar, Maria!

[O homem joga sua mochila em Maria.]

MARIA 1: Pelo menos eu tinha amor! Eu deixei de ir pra faculdade porque você disse que não viveria sem mim por perto! Eu perdi meus amigos e minha família!

NAMORADO: Eu te livre de pessoas que queriam te atrasar! Você é uma ingrata! Eu podia ter todas ao meu lado e te escolhi! Isso já não tá de bom tamanho pra você, mulher!? Você devia ter escutado sua mãe? A que literalmente te expulsou de casa?

MARIA 1: Ela me expulsou por sua causa! Ela trabalhou a vida inteira para pagar minha faculdade e eu abandonei tudo por que você pediu!

NAMORADO: Você é uma burra! Tá de brincadeira com minha cara?

MARIA 1: Quer saber? Eu cansei disso tudo, tô indo embora dessa casa. Me considere morta pra você!

NAMORADO: Vai pra onde? Pra rua? Vai brigar com mendigos pra ter o que comer?

MARIA 1: Vou voltar pro lugar de onde não deveria ter saído! Minha casa de verdade, tenho certeza que minha mãe vai me aceitar de novo!

NAMORADO: Vá em frente, sua idiota! Você morreu pra mim.

MARIA 1: Pelo menos agora você vai ter um lugar pra trazer sua amante agora, né?

NAMORADO: Qualquer uma é melhor que você!

[Maria acerta a face do namorado, se retirando daquela casa. O namorado sai de cena e Maria, ao centro, é acolhida pela sororidade de uma mulher. As luzes se apagam e um pouco de fumaça aparece.]

ATO 3

[Música ao fundo da fala. Com o palco escuro, uma luz, com um pouco de fumaça, foca a Rainha Makeda.]

RAINHA MAKEDA: Sou Makeda, Rainha de Sabá. A África-matriarcado vê as Marias do Brasil, as Marias Rainhas. Diante do patriarcado, não se curvam, não desistem, resistem.

[Maria II caminha pela rua de casa. Está de noite e ela usa seus fones. Até que ela tem seu corpo puxado para trás, o que a faz cair.]

MARIA 2: O que você pensa que tá fazendo?

[A partir daqui, os diálogos serão feitos por meio da dança-luta, ao som da capoeira.]

[Maria grita, tentando se levantar do chão. Até que sente um peso sobre seu corpo. Era um homem alto, forte, bem mais forte que ela. Ele segura seus braços, a levantando, e logo a arrastando para um beco. Maria grita, pede socorro, mas ninguém ouve].

MARIA 2: Por favor, para! Tá me machucando! Socorro! Alguém me ajuda!

[Umas moças passam e escutam os gritos de Maria. Mas, diferente de alguém que faria o óbvio e chamaria a polícia, as mulheres apenas resmungam.]

[Maria 2 e o algoz congelam a cena.]

MOÇA TRANSEUNTE 1: Deve ter merecido!

MOÇA TRANSEUNTE 2: As mulheres de hoje em dia não sabem seu lugar.

[As mulheres com ar de deboche, tentam sair de cena, mas são cercadas pelo Coro e levadas para fora da cena. Ao som dos tambores e da voz da Rainha Makeda, o coro proclama:]

CORO: Sororidade, mulheres, sororidade. A vítima não é o algoz, o algoz não é a vítima. Empatia, mulheres, empatia.

[Maria e o algoz descongelam a cena].

[Uma risada alta ecoa durante o silêncio que se faz presente. O corpo de Maria é segurado de forma desastrosa pelo algoz. A garota tem seu corpo marcado por hematomas e o homem tem machucados em seus braços. Maria havia lutado].

ALGOZ: Sua imprestável! Não sabe fazer o seu trabalho direito!?

[O homem diz, largando-a no chão. Maria tenta se mexer, mas todo o seu corpo dói e, em plenos pulmões, gritou.]

MARIA 2: Por favor, me ajuda!

[Novamente, ninguém a ouve.]

ALGOZ: Apodreça nesse chão!

[O homem ri e a deixa desacordada, ferida, no chão.]

[Rainha Makeda aproxima-se de Maria, a coloca nos braços, e, ao som de tambores, diz:]

RAINHA MAKEDA: Maria, menina-mulher, viajei muito em busca do conhecimento, da sabedoria. Tu és forte, Maria, menina-mulher. O que fizeram contigo não te define. O que te falaram não te define. Tu irás se levantar e, como eu, governará um grande reinado matriarcal. Seu grito não será em vão. Somos muitas Makedas, Maria, menina-mulher, muitas Makedas de Sabá, em busca dos conhecimentos dos nossos antepassados, dos conhecimentos de hoje, construindo o saber de amanhã.

[As luzes se apagam e um pouco de fumaça aparece]

ATO 4

[Música ao fundo da fala. Com o palco escuro, uma luz, com um pouco de fumaça, foca-se a Rainha Tiye]

RAINHA TIYE: Sou a Rainha-mãe Tiye, rainha do Egito na 18a dinastia. Faço parte da sua ancestralidade. Muitos pensam que essas histórias contadas são frescuras, mas essa é a realidade que vivemos hoje. A realidade em que mulheres são mortas, em que mulheres são estupradas, em que mulheres tendem a ser consideradas frágeis. A história que contamos é sobre todas que já passaram por isso. Todas nós, todas nós conhecemos uma Maria, mas nem todas as Marias conhecem a potência de sua ancestralidade. Não somos descendentes de escravizados, somos descendentes do berço da humanidade, da Rainha Tiye, Nefertiti, Rainha Makeda, Rainha Amina, Rainha Nzinga, Candaces de Meroé, Guerreiras de Daomé, descendentes de quem construiu esse país com toda a ancestralidade física, intelectual, cultural e real.

[A Rainha Tiye se posiciona no fundo do palco. Maria-mãe e sua filha entram e congela-se a cena.]

CORO: Maria e sua filha estão há mais de meia hora em pé esperando o ônibus para irem para casa. Sua filha segura a mão de sua mãe e a balança, ansiosa, para a chegada do transporte. Maria já está cansada por conta do peso das sacolas que segura e também por ter que limpar a casa de sua patroa, mesmo com a ajuda de sua filha. Maria está envelhecendo, logo não poderá mais trabalhar e isso a preocupa muito, mas, mesmo assim, precisa trabalhar. Tem uma filha para cuidar e alimentar, sem contar que precisa cuidar de sua saúde. Em meio aos seus pensamentos, Maria pode ouvir a voz de sua filha.

FILHA: Vamos, mamãe, o ônibus chegou.

FILHA: Mamãe, já estamos chegando? [A voz da garotinha soa como um choro].

MÃE: Quase lá, meu anjo! [Maria responde, dando um suspiro cansado].

FILHA: Mamãe, estou com fome! [A menina aperta o braço da mãe, em forma de pedir algo para se alimentar.]

MÃE: Estamos quase chegando em casa, acha que pode esperar mais alguns minutos? [Diz Maria, com um olhar preocupado, não sabendo se teria como alimentar sua filha quando chegassem em casa.]

MÃE: O que vou dar para essa menina comer, minha Nossa Senhora!

FILHA: Tudo bem..."[A garota abaixa o olhar e passa a mexer na blusa que vestia].

[De repente, a porta se abre, revelando um garoto que segurava uma mochila em mãos. Ele se aproxima e senta perto de Maria, dando um singelo sorriso como um pedido de licença. Maria vê e sorri de volta. Logo o homem passa a agir de forma inquieta e logo resmunga.]

HOMEM: Cadê, cadê!

[Maria olha para o homem e logo percebe a sua fúria.]

HOMEM: Foi você, não foi!? Me devolve o que você pegou, sua ladra!"

MÃE: Do que você está falando?

HOMEM: "Foi você, né, sua preta!"

[A rainha toca o tambor e vozes gritam.]

CORO: É racista, tua fala é racista. Esse seu racismo destrói, esse seu racismo mata.

FILHA: "Mamãe! Estou com medo."

MÃE: Fique calma, minha filha! Estou aqui.

[O homem permanece a gritar e a xingar Maria, como se a mulher tivesse culpa do que estava acontecendo.]

HOMEM: Você vai ver, você me paga, sua ladra!

[Um homem que está dormindo no fundo do ônibus acorda com a gritaria.]

PASSAGEIRO: Ei! O que está acontecendo aí?

HOMEM: Essa preta safada, roubou meu relógio.

[A rainha toca o tambor e vozes gritam.]

CORO: É racista, tua fala é racista. Esse seu racismo destrói, esse seu racismo mata.

MÃE: Não, não roubei! [Maria parece desesperada e sua filha mais ainda]

FILHA: Mamãe, o que está acontecendo?

[Maria abraça a filha e a diz para manter a calma.]

MÃE: Fique calma, minha filha, fique calma!

[De repente, o homem puxa o rabo de cavalo que a moça usava e grita mais uma vez.]

HOMEM: Sua preta, desgraçada!"

[A rainha toca o tambor e vozes gritam.]

CORO: É racista, tua fala é racista. Esse seu racismo destrói, esse seu racismo mata.

FILHA: Mãe!

[Uma moça também se levanta e passa a falar.]

MOÇA: Tinha que ser essa preta! Maldita! Tem que linchar mesmo!

[A rainha toca o tambor e vozes gritam.]

CORO: É racista, tua fala é racista. Esse seu racismo destrói, esse seu racismo mata.

[Maria tira a filha do colo, colocando-a um pouco afastada da situação.]

MÃE: Eu já disse que não roubei nada! Por favor, me deixe em paz!

MOÇA: Eu não acredito em você, sua preta maldita! Tinha que ser alguém da sua raça!

[A rainha toca o tambor e vozes gritam.]

CORO: É racista, tua fala é racista. Esse seu racismo destrói, esse seu racismo mata.

FILHA: Mamãe!

HOMEM: Eu vou te ensinar a nunca mais roubar ninguém!

[O homem junta as mãos ao redor do pescoço da mulher, passando a enforcá-la enquanto ela tenta se levantar do banco em que está sentada. Maria escuta sua filha gritando, mas não consegue vê-la.]

FILHA: Pare com isso! Por favor!

[A bagunça é instaurada no ônibus.]

FILHA: MAMÃE!

[A filha grita mais e mais, agora sentindo algo salgado entrar em sua boca. Lágrimas. Dolorosas lágrimas.]

MÃE: “P-pare por favor!”

PASSAGEIRO: Solte essa mulher!

[O passageiro de antes se levanta e tenta tirar o outro de cima da mulher. Era tarde. O corpo de Maria é jogado de lado e a filha grita. A menina é tirada de cima do colo de sua mãe, gritando, pedindo para a trazerem de volta, mas Maria estava morta.]

[Fechamento do ato: entram as Guerreiras de Daomé, com brados de guerra.]

GUERREIRAS DE DAOMÉ: Ahosi, Guerreiras de Daomé, nenhuma de nós ficará para trás. Menina, pequena guerreira, tu crescerás e será gigante A justiça virá por suas mãos. Tu serás professora, advogada, juíza, deputada... Sua voz ecoará, sua voz não calará, Ahosi, Guerreira de Daomé.

[As guerreiras cobrem o corpo da mãe e da filha. As luzes se apagam lentamente. Com a fumaça, a cena é encerrada.]

ATO 5

[Pseudoespectadores estão no palco.]

PSEUDOSPECTADOR 1: Maria morreu! Está morta!

PSEUDOSPECTADOR 2: Mas eu sou Maria!

PSEUDOSPECTADOR 3: Maria é minha mãe!

PSEUDOSPECTADOR 4: Elu é uma Maria!

[Juntos, todos gritam de cima do palco:]

PSEUDOSPECTADORES: Todos nós somos Maria! Marias de todas nós!

[A música "Maria, Maria" (Milton Nascimento) é cantada.]

[Fecham-se as cortinas. Depois, elas se abrem com todos do Grupo de Teatro Ubuntu].