



*Zami Black Power
(Autoria coletiva)*



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA

SILMARA PEIXOTO MOREIRA (S. LANAI)

EXPERIVIVÊNCIAS (AUTO)ETNOGRÁFICAS:
ARTISTA-PROFESSORA E ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM
MARACANAÚ/CE.

FORTALEZA

2021

SILMARA PEIXOTO MOREIRA (S. LANAI)

EXPERIVIVÊNCIAS (AUTO)ETNOGRÁFICAS:
ARTISTA-PROFESSORA E ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM
MARACANAÚ/CE.

Dissertação apresentada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Ceará e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Antropologia.

Orientador: Prof. Dr. Martinho Tota

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- M839e Moreira, Silmara Peixoto.
Experivivências (Auto)etnográficas : Artista-professora e estudantes de uma escola pública em Maracanaú / Silmara Peixoto Moreira. – 2021.
87 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Antropologia, Fortaleza, 2021.
Orientação: Prof. Dr. Martinho Tota.
1. Experivivências. 2. Artes Visuais. 3. Educação. 4. Antropologia. 5. Maracanaú. I. Título.

CDD 301

SILMARA PEIXOTO MOREIRA (S. LANAI)

EXPERIVIVÊNCIAS (AUTO)ETNOGRÁFICAS:
ARTISTA-PROFESSORA E ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM
MARACANAÚ/CE.

Dissertação apresentada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Ceará e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Antropologia.

Orientador: Prof. Dr. Martinho Tota

Aprovada em: 08 de outubro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Martinho Tota (orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Lea Carvalho Rodrigues
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Carolina Maria Costa Bernardo
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Prof.^a Dra. Jo A-mi
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Para a todas as agentes que participaram deste trabalho, as estudantes da Eletiva de Artes Visuais, em especial, Bonekinha, Hatake, Pinho, Vini e Fridas.

Para todas as estudantes de escola pública do Brasil.

Às educartistas, especialmente para Capitu, e todas as docentes que ousam ensinar e usam a educação e a arte como prática de transformação contra a educação da dominação.

AGRADECIMENTOS

Às participantes deste trabalho que trocaram comigo suas experiências.

Às professoras do PPGA, em especial, a Martinho Tota

À Banca examinadora deste trabalho, Carol Bernardo, Jo A-mi e Lea Carvalho.

Às colegas da turma 2019.1 do PPGA.

À família e amigas por estarem presentes na minha vida.

À paixão e ao amor por me fortalecerem.

À arte que habita em mim, que traz esperança de dias melhores e me faz respirar. Gratitudes!

Axé!

Confira o vídeoarte deste trabalho em:

<https://vimeo.com/622515794>

Acesse meu perfil artístico em:



LANAI_ART

RESUMO

Este trabalho parte da experiência da pesquisadora como artista-professora de uma eletiva de Artes Visuais em uma escola pública estadual de tempo integral, localizada em Maracanaú-CE. Compreende-se que a antropologia tem um importante papel no processo de questionamento de paradigmas no campo da educação, ampliando o contexto a ser investigado, notadamente no que diz respeito ao diálogo entre arte e educação. Neste processo de trabalho de campo conceituamos como *experivivências autoetnográficas*, o modo de fazer pesquisa a partir das *experivivências* da própria pesquisadora. Um dos objetivos desta pesquisa foi identificar como as expressões artísticas fazem parte das *experivivências* sociais das artistas-estudantes e de que forma a produção artística de artistas-estudantes está aliada ao seu contexto social dentro e fora da escola. Estabelecemos neste trabalho diversos diálogos com diferentes agentes sociais, em especial, com quatro jovens estudantes-artistas. Esta metodologia das *experivivências* encontra fundamento teórico na “teoriavivida” de Mariza Peirano (1995; 2006), na reflexão da “autoetnografia” trazida Strathern, (2014), no “afeto na antropologia” trazido por Jeanne Favret-Saada (2005), na escrita feminista de Donna Haraway (2004), e de Bell Hooks (2015), e na educação como prática transformadora de Paulo Freire (1980; 2015). A metodologia das *experivivências* consiste na relação de aproximação com as interlocutoras no trabalho de campo não apenas descrevendo-o e observando-o, mas se relacionando, sentindo-o, vivendo-o e experimentando-o com os grupos sociais, corporificadas e contextualizadas historicamente, no tempo e no espaço, com toda complexidade das relações sociais e interpessoais. As *experivivências* também se encontram na aproximação de diversos eixos de diferenciação dos marcadores sociais, (de classe, raça/cor, etnia, gênero e sexualidade) e as formas como elas se relacionam no contexto escolar e fora dele.

Palavras-chave: Experivivências; Artes Visuais; Educação; Antropologia; Maracanaú/CE.

ABSTRACT

This paper is based on the experience of the researcher as an artist-teacher of a Visual Arts elective in a full-time public state school, located in Maracanaú-CE. It is understood that anthropology plays an important role in the process of questioning paradigms in the field of education, broadening the context to be investigated, especially regarding the dialogue between art and education. In this fieldwork process, we conceptualize as autoethnographic experiences, the way of doing research based on the experiences of the researcher herself. One of the goals of this research was to identify how artistic expressions are part of the social experiences of the student-artists and in what way the artistic production of student-artists is allied to their social context inside and outside of school. In this work we established several dialogues with different social agents, in particular with four young student-artists. This methodology of experivivences finds theoretical grounding in Mariza Peirano "teoriavivida" (1995; 2006), in the reflection of "autoethnography" brought by Strathern, (2014), in "affect in anthropology" brought by Jeanne Favret-Saada (2005), in the feminist writing of Donna Haraway (2004), and of Bell Hooks (2015), and in Paulo Freire education as transformative practice (1980; 2015). The methodology of experivivences consists in the relationship of approaching the interlocutors in the fieldwork not only by describing and observing it, but by relating, feeling it, living it, and experiencing it with the social groups, embodied and contextualized historically, in time and space, with all the complexity of social and interpersonal relationships. The experiences are also found in the approximation of several axes of differentiation of social markers, (of class, race/color, ethnicity, gender, and sexuality) and the ways they relate to each other in the school context and outside it.

Keywords: Experivivencie; Visual Arts; Education; Anthropology; Maracanaú/CE.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Mural “resistência”, autora Bonekinha	15
Ilustração 2 – Mural “Feliz dia dos pais”, autora Bonekinha.....	33
Ilustração 3 – Mural de Bonekinha e Hatake.	36
Ilustração 4 – Mural “Zami Black Power”, autoria coletiva.	39
Ilustração 5 – Mural “Asas”, autora Hatake.	40
Ilustração 6 – Desenho “Visão da sala de aula”, autora Lanai.....	45
Ilustração 7 – Desenho “Visão de dentro do paredão”, autora Lanai.....	46
Ilustração 8 – Pintura nas janelas da sala de aula, autoria coletiva.	48
Ilustração 9 – Pintura janela I.	49
Ilustração 10 – Pintura janela II.....	50
Ilustração 11 – Pintura janela III.	51
Ilustração 12 – Blusa pintada à mão “não há cura para o que não é doença”.	53
Ilustração 13 – Pintura em calças jeans, autora Pinho.....	54
Ilustração 14 – Bolso das calças “casal gay”, autora Pinho.	55
Ilustração 15 – Stencil “Frida” no banco, autoria coletiva.....	63
Ilustração 16 – Stencil “Frida” na coluna da parede, autoria coletiva.....	64
Ilustração 17 – Stencil “Arte” no banco, autoria coletiva	65
Ilustração 18 – Stencil “Arte” na parede, autoria coletiva	66
Ilustração 19 – Mural “A Noite Estrelada”, autoria coletiva.....	67
Ilustração 20 – Aula prática da artista-professora Capitu.....	69
Ilustração 21 – Mural “Flore-ser”, autora Vini.....	71
Ilustração 22 – Mural “Mulher Afro-Brasileira”, autora Vini.....	72
Ilustração 23 – Mural “Preta Flor”, autora Vini.	73
Ilustração 24 - Folder de divulgação da oficina, autora Lanai.	76

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 EDITAL “ARTISTA PRESENTE”: EX-ESTUDANTE, ARTISTA, PROFESSORA E PESQUISADORA NA ESCOLA.	18
3 FUNDAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO	22
3.1 Experivivências (Auto)etnográficas e os papéis sociais	26
4 EXPERIVIVENCIANDO OS MUROS FORA DA ESCOLA COM BONEKINHA E HATAKE	31
5 QUANDO A SALA DE AULA SE TORNA UM ATELIÊ: ARTE NA ESCOLA	43
5.1 Experivivências de pinho e o desfile LGBTQIAPN+ na escola	52
5.1.1 Experivivenciando os muros da escola com estudantes	60
5.1.2.1 Oficina de graffiti e desenho com Vini e estudantes: Problematizando o contexto escolar	71
6 CONCLUSÃO	79
REFERÊNCIAS	82
APÊNDICE – TERMO DE CONSENTIMENTO	87

1 INTRODUÇÃO

A escrita deste trabalho é um compromisso político com a prática da educação transformadora contra a prática da pedagogia de dominação¹. Essa é uma tentativa de uma aproximação com a etnografia experimental (VALE DE ALMEIDA, 2004), e artística contra a escrita acadêmica tradicional. Compreendo a pesquisa como uma relação de trocas de conhecimentos entre interlocutoras que estão no mesmo processo de aprendizagem. Busco inscrever neste trabalho uma linguagem feminista dissidente contra a gramática sexista e androcentrada².

A proposta deste trabalho partiu de experiências anteriores da pesquisadora na atuação e engajamento social nas questões de gênero, educação e intervenções artísticas de murais, que resultou na publicação do artigo “Arte, gênero, movimento estudantil: experiências com ocupação e pintura de murais”³. Com este trabalho foi possível compreender a produção da arte como engajamento social entre a artista-pesquisadora e a sua obra, e as diversas interlocutoras sociais, como forma igualmente política e estética de aprendizado e de construção da cidadania e do desenvolvimento humano, contrários a todas as formas de dominação histórica.

Não tinha a intenção de dar continuidade à outra pesquisa na temática de Artes e Educação, porém, quando surgiu a oportunidade de lecionar uma disciplina eletiva de Artes Visuais, estava recém-chegada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Antropologia (UFC/UNILAB) – (PPGA), então o “encontro etnográfico” saltou-me aos olhos quando cheguei à escola. Através do edital “Artista, Presente” fui selecionada para lecionar a eletiva de Artes Visuais na Escola de Ensino Médio e Tempo Integral (doravante EEMTI), localizada em Maracanaú⁴, onde vi uma oportunidade única de desenvolver o projeto de dissertação.

“Artista, presente” é uma iniciativa conjunta da Secretaria da Cultura do Estado do Ceará (doravante, Secult) e da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (doravante, Seduc), voltada à formação artística e à vivência e produção cultural no cotidiano das escolas, que tem por objetivo aproximar artistas de diversas linguagens e campos de criação do

¹ Segundo Paulo Freire (1986), dominante é a pedagogia das classes dominantes.

² Ao logo deste texto inscrevemos como norma o gênero feminino. Tenho como referência o texto da autora Debora Diniz (2013) “*Carta de uma orientadora: o primeiro projeto de Pesquisa*”.

³ MACÊDO PEREIRA, F.; MOREIRA, S. “Arte, gênero, movimento estudantil”. *Conhecer: debate entre o público e o privado*, v. 9, n. 23, p. 180-197, 19 jun. 2019.

⁴ Não irei citar o nome da escola por questões éticas e conflitos institucionais, com bases nas informações descritas neste trabalho. Assim, preservarei o nome da escola, revelando apenas sua localidade geográfica por meio do Edital “Artista Presente”.

ambiente escolar da rede estadual de ensino, impulsionando outros modos de experimentar, conhecer e produzir em artes.

Por meio deste projeto, realizei um trabalho na escola como professora de Artes Visuais por cinco meses (agosto a dezembro de 2019), e durante esse período percebi a importância de realizar uma pesquisa com estudantes da eletiva que, através das práticas artísticas, ressignificam o espaço escolar. Uma das questões identificadas nesta pesquisa, no contexto educacional, são os marcadores sociais da diferença⁵, que surgem através das experiências sociais da estudante cognominada Bonekinha⁶, que participou do curso, ao compartilhar que: *Me reconheço como uma menina negra e eu sou. Já sofri bullying por causa da minha cor, do meu cabelo, até da galera me olhar mesmo, não pelo meu físico, mas pela minha condição social*⁷ (Conversa pelo Instagram, 05 de agosto de 2020).

Bonekinha frequentou algumas aulas de Artes Visuais que facilitei⁸ na escola, apesar de não estar matriculada na eletiva, ela muitas vezes saía da sua turma e pedia-me para participar das aulas. Foi através das participações de algumas atividades artísticas na escola que pude conhecer um pouco sobre suas experiências sociais e artísticas. Em uma de nossas conversas pelo *Instagram*⁹, depois da minha passagem pela escola, Bonekinha falou que se reconhecia como negra e sentia que isso a colocava em um determinado lugar social. Essa “diferença” que as pessoas enxergavam nela, não era só por causa do seu cabelo e do seu físico, mas pela sua condição social de ser de classe pobre-trabalhadora¹⁰, estudar em escola pública, e se denominar como *pixadora*¹¹. Essa expressão artística *pixação*¹² também estava

⁵ Com o sentido, de a diferença ser algo socialmente construído, cujas derivações sociais criam desigualdades, assimetrias e exclusão social. Este conceito dialoga fortemente com a noção de alteridade da antropologia. Esses marcadores de diferença se interseccionam, produzindo e deslocando significados a partir das relações que estabelecem (HIRANO, 2019). Algumas autoras como Mariza Corrêa (1996) e Adriana Piscitelli (2008) contribuíram em suas pesquisas ao se preocuparem com as intersecções entre raça, gênero, classe e nacionalidade.

⁶ Codinome escolhido pela interlocutora no processo de negociação e consentimento para a pesquisa

⁷ Destacamos em itálico as falas de estudantes e outras agentes, estabelecendo diálogos entre a empiria e a teoria.

⁸ Compreendemos que o termo “facilitar” se distancia da pedagogia bancária em que centraliza o papel da aprendizagem na professora. Neste trabalho propomos uma nova maneira de relação entre professoras e estudantes, conforme já demonstrada por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*, 1987.

⁹ É uma rede social gratuita que permite compartilhar fotos, vídeos e textos, além de possuir *direct*, que é uma ferramenta que permite mandar mensagem para as pessoas. Também é possível realizar chamadas de vídeo.

¹⁰ Nessa pesquisa considera a classe social definida pelo status econômico, ou seja, por grupos de indivíduos que compartilham de uma posição similar nas relações de produção. (ENGELS, F.; MARX, K., 2002).

¹¹ Para Bonekinha ser *pixadora* está ligado a uma prática ilegal conforme padrões de moralidade em nossa sociedade, por isso ser “*pixadora*” é alguém que se arrisca ao desviar desse padrão moral. No entanto, na visão dela, a *pixação* é uma vivência social, uma arte para além de uma estética ou técnica apenas.

¹² Inscrevemos “*pixação*” com X neste trabalho como forma de resistência. Lassala (2014) indica que *pixação*, na grafia nativa, são consideradas as assinaturas como *tags* e *xarpis* de pessoas que utilizam gramática própria e são legíveis apenas para quem domina essa linguagem. Compreendemos que o léxico X conforme descreve Canevacci (2005, p. 44), carrega uma conotação de eXtremo, de irregular, proibido de “atravessamentos corporais, espaciais, linguísticos, caracterizado pelo irregular”.

presente nas experiências de Hatake¹³. Em uma de nossas conversas, também fora da escola, Hatake falou: *Eu ficava olhando imagens e tentava desenhá-las. Assim, comecei a criar sentimentos, comecei a produzir minha arte, eu conseguia me ver. Assim, surgiu o graffiti e a pixação, comecei a fazer arte de rua.* (Diário de campo da autora, 03 de outubro 2020).

Foi o contato com algumas estudantes como Bonekinha e Hatake, codinomes usados em suas produções artísticas, que pude perceber que através da arte de rua¹⁴ reafirmavam seu lugar na escola como “resistência”. Essa palavra servia de inspiração para suas produções artísticas. Portanto, a palavra resistência é representada por uma ação que para Bonekinha significa *resistência para ficar o dia inteiro naquela escola e resistência para continuar os estudos* diante de tantas dificuldades sociais enfrentadas por estudantes de escola pública.

Participaram desse trabalho quatro estudantes, Bonekinha (uma garota), e três garotos: Hatake, Pinho¹⁵ e Vini¹⁶ (porém, mantenho a escrita destes no feminino), as que tiveram aproximação através da eletiva de Artes Visuais. No período que as conheci (em 2019), tinham entre 16 a 18 anos, estavam estudantes do primeiro e segundo ano do ensino médio, de uma mesma escola pública. Durante a escrita desse trabalho utilizo as reflexões contidas no diário de campo como: conversas informais com estudantes (e outras agentes da escola) presencialmente e virtualmente pelo *Instagram*; poemas recebidos de estudantes; desenhos feitos por mim no diário de campo; fotos de atividades artísticas realizadas durante as aulas da eletiva de Artes Visuais; e/ou atividades culturais da escola; e intervenções de murais realizadas dentro da escola, e depois fora da escola, quando não estava mais como artista-professora da eletiva.

Nestes relatos de estudantes, que serão analisados ao longo desse trabalho, percebi uma identificação com o que Neusa Gusmão (2011) escreve sobre a diferença ser algo que se produz socialmente. Um exemplo: indígenas, negras, estudantes de periferia, do campo e de outros espaços, muitas vezes, são apontados como maioria entre aqueles que vivenciam o fracasso escolar.

¹³ Codinome escolhido pela artista-interlocutora no processo de negociação e consentimento da pesquisa.

¹⁴ Inscrevemos neste trabalho como arte de rua ou arte urbana visual, as intervenções artísticas em espaços urbanos (DIÓGENES, 2015; 2017). Dentro das expressões de arte de rua temos: *graffiti, muralismo, stencil* e a *pixação*. Neste contexto, compreendemos que a arte está ligada diretamente a vários movimentos urbanos oriundos da periferia.

¹⁵ Codinome escolhido pela interlocutora.

¹⁶ Codinome consentido pela artista para usar nesta pesquisa. A artista também permitiu o uso do nome civil, como também, a divulgação do seu perfil artístico no *Instagram*: @vinisarte

Estudos diversos apontam múltiplas razões para tal e, muitas vezes, apontam para os próprios sujeitos ou para condições sociais que possuem. Esse caminho não permite entender porque, apesar das repetências, insistem em retornar à escola, desmentindo em parte, que a questão de falta de interesse, inadaptação, maus resultados seriam suficientes para afastá-los da escola. Para essa população, a escola é ainda um valor e pensá-la exige ter presente dois lados: um que é o aluno e o professor como sujeitos socioculturais, outro que é a própria escola em sua dupla dimensão – espaços de regras, normas, obrigações, deveres, mas também, de vida, de relacionamentos, descobertas, acontecimentos. Assim, falar de diferença exige, então, que se pergunte: Quem é diferente? Quando? Como? Por quê? (GUSMÃO, 2011, p. 35)

Era presente nas produções artísticas das estudantes que se afirmavam negras e gays, a dimensão social e cultural vivida por estas dentro e fora da escola. Ao conversar com Bonekinha sobre o mural com a palavra “resistência”, ela disse: *A gente só tem que ter resistência, porque eu quase desisti da escola, quase mesmo. Mas, eu pensei assim: resistência, essa é a palavra para continuar* (Conversa pelo Instagram, 05 de agosto de 2020).

Ilustração 1 – Mural “resistência”, autora Bonekinha.



Fonte: Dispositivo móvel da autora, 2019.

Compreendo que o intuito de uma relação entre a Antropologia e a Educação é possibilitar a reflexão antropológica dentro do contexto educacional, de modo a possibilitar uma interação entre professoras e estudantes permitindo uma relação dialógica de conhecimento para a prática e a reflexão crítica, corroborando a conscientização e as mudanças de paradigmas construídos sobre as relações de poder capitalista e de exclusão social. Libaneo (2008) escreve que nas décadas de 1960 e 1970 as pesquisas em educação se destacaram pela constatação da relação entre o funcionamento dos sistemas escolares e as desigualdades sociais, que vários estudos foram feitos mostrando os mecanismos pelos quais as escolas produziam desigualdades nas aprendizagens escolares. Porém, após esse período, a

escola voltou a ter sua importância reconhecida. Passou-se a ver a escola também como um meio indispensável de formação para a cidadania e desenvolvimento de conhecimento. Há uma caracterização sumamente importante em sua pesquisa: a escola como lugar de construção e reconstrução da cultura.

Pesquisadoras da Antropologia da Educação do século XXI problematizam a escola contemporânea e capitalista como uma instituição a serviço das ideias capitalistas e homogeneizadoras num contexto de enorme diversidade cultural. A antropóloga Neusa Gusmão (2011), em especial, afirma que o desafio maior da escola é não ser apenas lócus de ensino, mas, sobretudo, um espaço de aprendizagem, da teoria e de comunicação, que para isso é preciso reconhecer a presença da diversidade, seus sentidos e significados, limites e suas potencialidades. Que o desafio é a construção de sociedades de aprendizagem na tentativa de superação dos modelos educativos herdados do passado, que negam a diversidade humana e acabam por engendrar processos de exclusão de diferentes segmentos sociais. Segundo a autora, “exige que se olhe para a sociedade e seu tempo, perguntando, o que é diversidade, aqui e agora no contexto do mundo em que estamos e da realidade em que vivemos” (GUSMÃO, 2011, p. 33).

Neste contexto, a antropologia tem um importante papel no processo de questionamento de paradigmas no campo da educação, ampliando o contexto a ser investigado, no que diz respeito ao diálogo entre arte e educação. O objetivo deste trabalho não foi realizar um estudo etnográfico sobre a escola, mas, sobretudo, apresentar uma proposta reflexiva das relações experivivenciadas entre a própria pesquisadora enquanto artista-professora com as estudantes a partir do fazer-artístico. Esta metodologia das experivivências encontra fundamento teórico na “teoria vivida” de Mariza Peirano (1995; 2006), na reflexão da “autoetnografia” trazida Strathern (2014), no “afeto na antropologia” trazido por Jeanne Favret-Saada (2005), na escrita feminista de Donna Haraway (2004), de Bell Hooks (2015), e na educação como prática transformadora de Paulo Freire (1980; 2015).

A metodologia das experivivências consiste na relação de aproximação com as estudantes no trabalho de campo não apenas descrevendo-o e observando-o, mas se relacionando, sentindo-o, vivendo-o e experimentando-o, ao mesmo tempo, que a pesquisa e a vida está acontecendo, com os grupos sociais de pessoas, corporificadas e contextualizadas historicamente, no tempo e no espaço, com toda complexidade das relações sociais, artísticas e culturais ali expostas dentro da instituição escolar e fora dela. As experivivências também se encontram na aproximação de diversos eixos de diferenciação dos marcadores sociais, (de

classe, raça/cor, etnia, gênero e sexualidade) e as formas como elas se relacionam no contexto escolar e fora dele.

Desta forma, esta pesquisa está organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo consiste na apresentação do tema da pesquisa. O segundo capítulo consiste na apresentação do projeto “Artista Presente”, e como foi o processo de chegada à escola como artista-professora, a partir das experiências, que recordo o período que fui estudante da escola. Ao retornar para esse espaço escolar, agora como artista-professora, sou surpreendida com as transformações estruturais e com algumas intervenções de murais expressas nas paredes realizadas por algumas estudantes. Esse foi o passo inicial, que despertou-me a curiosidade para a realização de uma pesquisa que contemplasse as produções artísticas das estudantes.

O terceiro capítulo consiste na exposição do fundamento teórico-metodológico, das escolhas para o caminho de investigação, do percurso percorrido a partir das experiências (auto)etnográficas, enquanto artista-professora e os diversos papéis sociais desempenhados pela pesquisadora. Os objetivos da pesquisa ganharam novos caminhos, quando me (re)descobri também em relação com a pesquisa, ou seja, imersa nas minhas próprias relações de experiências com as estudantes.

O quarto capítulo é dedicado à descrição dos reencontros com as artistas-estudantes Hatake e Bonekinha fora da escola. A partir do fazer-artístico, das intervenções urbanas da arte de rua, pretendo descrever como essas expressões fazem parte das experiências sociais das artistas-estudantes, como elas pensam e percebem, especificamente, a *pixação* e o *graffiti*.

O quinto capítulo descreve as atividades artísticas das estudantes na escola. A primeira seção consiste na gincana cultural e o desfile LGBTQIAPN+¹⁷. Esse evento é descrito pela participação de Pinho, uma estudante da eletiva que compartilhou comigo um pouco das suas experiências sociais, como estudante, gay, dentro e fora da escola. A segunda seção é dedicada à descrição das experiências com as estudantes nas atividades culturais dentro da escola. Na terceira seção descrevo a partir do “Projeto Vozes da Comunidade”, a oficina de desenho e *graffiti* facilitada por Vini, ex-estudante e artista visual.

¹⁷ É uma sigla que representa a comunidade de pessoas que são Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não-binárias e mais. Vale destacar que essa sigla está em constante transformação, o que demonstra que as identidades sexuais e de gênero são dinâmicas e mutáveis, fazem parte da construção social, cultural e subjetiva de cada pessoa. (JESUS, 2012; LOURO, 1997)

Aqui descrevo como conheci Vini e como aconteceu a oficina, contextualizando com as experiências sociais e escolares das estudantes.

2 EDITAL “ARTISTA PRESENTE”: EX-ESTUDANTE, ARTISTA, PROFESSORA E PESQUISADORA NA ESCOLA.

Em 2018 a Secult e a Seduc lançam o edital “Artista, Presente!” para cadastro de propostas artísticas para escolas de tempo integral da Rede Estadual de Ensino. Este edital teve como objetivo cadastrar propostas artísticas para atividades eletivas nas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. A ação foi iniciada em 2018, seguiu com inscrições abertas no ano de 2019, possibilitando a inserção de ações culturais estratégicas nas escolas como: Artes Visuais, Teatro, Circo, Dança, Música, Literatura, Cinema e Audiovisual, dentre tantas outras manifestações artísticas, porém, em 2020 a proposta foi interrompida por causa da covid-19.

Através deste edital foram selecionadas e credenciadas propostas de ensino de linguagens artísticas ou atividades afins a serem desenvolvidas como “Atividades Eletivas”, apresentadas por pessoas físicas com ensino superior completo, e residente do estado do Ceará, por no mínimo 02 (dois) anos, para compor um banco de ofertas para as EEMTI da Seduc. As propostas selecionadas deveriam compor um Banco de Propostas a ser disponibilizado às EEMTIs, a partir das 16 ementas criadas pela Secult para o “Catálogo de Atividades Eletivas da Seduc”¹⁸.

Segundo dados da Seduc, a rede pública estadual de ensino é constituída por 130 escolas de ensino médio regular com esta modalidade de ensino, onde estão matriculados 26 mil estudantes. A maioria das EEMTIs está localizada entre os municípios mais populosos do Estado do Ceará, no caso do município de Maracanaú, este possui 209.027 pessoas¹⁹, é o quarto município mais populoso do estado. Cada escola oferta uma jornada de nove horas, garantindo três refeições diárias. O currículo é composto por 30 horas semanais de disciplinas da base comum a todos e 15 horas na parte flexível, sendo que 10 são escolhidas pelas estudantes. São as chamadas eletivas, que agora com esse projeto contam com artistas credenciados através deste edital para a formação das estudantes cearenses.

¹⁸ Edital para cadastro de propostas artísticas para atividades eletivas nas escolas de ensino médio em tempo integral (EEMTI) da rede estadual de ensino disponível em <https://mapacultural.secult.ce.gov.br/files/opportunity/1416/edital-credenciamento-artista-presente-2019.pdf> Acessado em 22 de maio de 2019 às 9hs e 22min.

¹⁹ Segundo dados do IBGE de 2010.

Conversando com duas estudantes²⁰, durante o período da eletiva, sobre o que elas achavam desse novo modelo de escolas integrais que agora contava com o curso de Artes Visuais (eletiva) de 40h na grade curricular através do edital “Artista, Presente”, uma das estudantes pontuou: *Era para ter uma matéria de Artes na Escola como disciplina obrigatória. Escute a tese do MEC²¹, vamos colocar mais matemática e português, e deixar o resto para lá. Artes é opcional, lá na escola.* (Conversa presencial registrada no diário de campo da autora, 22 de novembro de 2019).

Percebo a insatisfação da estudante por ter a eletiva de Artes Visuais como “opcional” enquanto na grade curricular das estudantes de escolas integrais, segundo ela: *tem muito mais matemática e português.* Muitas estudantes reclamavam do cansaço dessa jornada do currículo das escolas integrais. Algumas vezes, quando chegava à sala de aula para facilitar o curso, percebia estudantes debruçadas sobre as carteiras e mesas, e quando perguntava o que tinha acontecido, algumas diziam: *estou cansada, tia.*

Esse curso era ministrado às sextas-feiras, na quinta aula, de 15hs às 16h40min. Ouvia de estudantes nos corredores: *é a melhor aula, deveria ter mais horas.* Era perceptível a necessidade das estudantes de cursar uma disciplina de Artes Visuais. Conversando com Hatake, durante este período na escola, sobre o que achava do curso de Artes Visuais, Hatake falou: *A matéria de Artes que tinha era mais em Português e Redação, nem livro de Artes a gente tinha. Quando chegou a eletiva de Artes Visuais, eu logo disse: que eu poderia faltar qualquer uma, mas para essa com certeza eu iria* (Conversa presencial registrada no diário de campo da autora, 03 de outubro de 2020).

A exigência deste edital da Secult conseguia me contemplar, pois reconhecia a prática artística para além dos títulos, não estava restrito apenas às licenciadas em Artes, ao contrário, dos editais municipais e estaduais para professoras em Artes, que contemplam apenas pessoas que possuem a titulação na área específica para o ensino. Neste edital, poderiam participar artistas de qualquer área de graduação, que tinham, no mínimo, 02 (dois) anos de experiência comprovada no ensino formal ou informal de artes e cultura. Conforme artistas atendessem a todos esses critérios que constam no edital, estas poderiam concorrer a uma vaga nas escolas. Cada artista tinha a opção de se candidatar em até três escolas de sua preferência, então me candidatei às escolas nas proximidades do bairro onde resido, no

²⁰ Por questões pessoais, as estudantes em questão, não quiseram ser identificadas na pesquisa e não escolheram codinomes.

²¹ A estudante se refere ao Ministério da Educação.

entanto, apenas uma destas aceitou o projeto²². Para minha surpresa, a escola que me aceitou era a mesma onde cursei parte do ensino fundamental e todo o ensino médio. Quando fiquei sabendo que ia facilitar aula na mesma escola na qual estudei, não contive a emoção, ao mesmo tempo, em que a responsabilidade batia-me à porta. O que eu iria encontrar?

Lembro-me dos dias como estudante, dos conflitos, das amizades e dos sonhos. Será que tudo mudou ou nada mudou? Como estaria aquele espaço hoje? Também fiquei surpresa ao entrar na sala onde iriam acontecer as aulas, pois era a mesma sala na qual tinha cursado o terceiro ano do ensino médio. Naquele tempo os dias eram muito cansativos, eu trabalhava pela manhã e à tarde ia para a escola, em muitas aulas, o cansaço me vencida e eu acabava dormindo sobre o caderno. Como será a realidade das estudantes daquela escola hoje em dia? No período que cursei o ensino médio (em 2005-2008) não tinha aula de Artes Visuais, então, como as estudantes receberiam essa eletiva?

Ao entrar na escola, identifiquei que o ambiente tinha sido modificado, havia câmaras por todas as salas de aulas, corredores, pátio, com exceção da sala das professoras, da secretaria, direção e dos banheiros. Na sala da direção, na mesa da diretora, estava o monitor com o acesso a todas as câmaras das salas de aula. Na sala das professoras se encontrava outro monitor, que em tempo real, mostrava as imagens dos pátios, corredores, do refeitório e do portão da entrada e saída da escola.

Percebia-me na mesma escola, no entanto, identificava outros comportamentos, tecnologias, percepções de pessoas. Estudantes não podiam usar os celulares durante as aulas; professoras tinham acesso à internet, porém a mesma oscilava muito, e era quase que impossível à conexão. Apenas conhecia a secretária, uma das auxiliares e duas mulheres dos serviços gerais, todo o corpo docente, com exceção de uma professora que já ministrava aulas no período em que estudei lá, eu não conhecia mais ninguém. Fui reconhecida por uma agente de serviços gerais, que disse: *Lembro de você! Você é aquela menina que pegava rã no banheiro feminino*. Apareciam muito em tempo de chuvas aquelas rãs no banheiro feminino e causava euforia entre as garotas que morriam de medo, então eu colava um saco na mão e tirava as rãs de lá.

A secretária também me reconheceu. Ela, assim que me viu, chamou-me para ver uma foto que tinha minha e de outras garotas que faziam parte do grupo de poesia da escola²³.

²² As escolas têm autonomia para adesão aos projetos, depende de cada direção da escola se inscrever nos editais. Fica a critério de cada escola o catálogo das eletivas e adesão de cada proposta de projeto.

²³ Grupo “Poesia nossa de cada dia”, coordenado pela professora de Português Lourdinha. Era composto por 7 garotas que cursavam a 5ª série do ensino fundamental e apresentávamos em outras escolas do município e eventos locais. A apresentação consistia em performance e declamação de poesias autorais da professora

Lá estava a foto grande, anexada em um dos armários da secretaria. Algumas estudantes me reconheceram através da foto e diziam: *Tia é a tia? Está muito melhor agora*. O laboratório de ciências estava um pouco modificado, lembro que não utilizávamos muito na época em que eu era estudante, mas observei que agora as professoras costumavam ministrar aulas práticas para estudantes nesse laboratório compartilhado com outras professoras.

A biblioteca estava também modificada. Estava ampliada, e a coleção de livros tinha aumentado consideravelmente. A escola agora contava com bastantes instrumentos para fanfarra, incluindo também violão, teclado, bateria, o que não tinha no tempo em que eu era estudante. O pátio também estava modificado, teriam adaptado com o refeitório e muitas mesas e bancos (por causa das turmas integrais). Os banheiros estavam mais sofisticados, tinham um espelho grande fixado acima da pia.

Construíram outra sala padrão segundo o Ministério da Educação – (MEC), bem mais ampla, ventilada, seria o modelo que será utilizado para as outras salas. A quadra estava agora coberta, e com vestiário ao lado para a comodidade estudantil. Antes, quando era estudante, além de jogar na quadra quente, também passávamos rodo na quadra quando chovia e muitos treinos eram interrompidos, mas não deixávamos de praticar futsal e outros esportes. Sobre uma análise estrutural eram visíveis as modificações. Mais perceptível ainda foram alguns desenhos e murais espalhados pelas paredes da escola, o que despertou bastante minha curiosidade de conhecer a autoria daqueles desenhos e murais. Será que iria encontrar as autoras na eletiva de Artes Visuais? Esta será a cena dos próximos capítulos.

Lourdinha e de outros/as poetas e poetisas. Aqui registro minha singela homenagem à professora que carinhosamente chamávamos de Lourdinha. Hoje por falhas na memória não recordo seu nome e sobrenome de registro por não ter mais notícias sobre ela.

3 FUNDAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Antes de começar a escrita deste capítulo, preciso salientar que essa pesquisa também foi construída por fracassos. Primeiro como mencionei anteriormente, não estava nos planos à realização do projeto com esse tema. Porém, tive alguns contratempos ao longo da minha passagem pelo programa de pós-graduação, como, por exemplo, o desvinculo institucional com minha orientadora, que estava prestes a se afastar para o pós-doutorado em outro país, além, da não concessão de bolsa de pesquisa no programa de pós-graduação, o que comprometeu muito a minha dedicação total ao curso. Tive que procurar um trabalho para a minha permanência no curso, ao mesmo tempo, que teria que dar conta da dissertação. Ao chegar à escola, foi que o projeto dessa pesquisa (re) surgiu e, posso dizer, que essa escrita parte de um amadurecimento intelectual das pesquisas que realizei durante a graduação.

Não sou licenciada em Artes Visuais. Na verdade, não possuo nenhum curso voltado para técnicas ou aperfeiçoamento em desenho, pintura etc., Cursei a graduação em Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades e licenciatura em Sociologia, o que me permitiu desenvolver uma didática pedagógica inspirada na educação popular²⁴. Sou uma artista autodidata, não frequentei cursos, especificamente, de desenhos ou pinturas, pois não tinha condições de pagar, mesmo tendo começado a trabalhar muito jovem, aos meus 14 anos. Como estagiária, conseguia algum dinheiro para suprir algumas necessidades básicas, de vestir-me, comer, etc. Atualmente, estou uma mulher cearense, com idade de 30 anos, cisgênero, branca, de sexualidade dissidente, filha da classe trabalhadora²⁵.

Não frequentei dispositivos culturais porque não tinha tempo, me dividia entre trabalhar e frequentar a escola. Entrei na universidade com 23 anos, através do Enem²⁶,

²⁴ Conceito oriundo de Paulo Freire, que se refere à educação feita pela classe trabalhadora. Ler sobre em: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

²⁵ Estou mulher cisgênero, isso significa, que reconheço minha identidade de gênero em todos os aspectos sociais em consonância com a determinação do sexo biológico de nascimento. Sou de raça/cor branca, filha de mãe e pai mestiços, ambos, frutos de casamento inter-racial. Minha avó paterna descendente Asiática, meu avô paterno descendente Afro-Caribenho. Minha avó materna descende Africana, e meu avô materno descendente Europeu. Tanto meu pai, como minha mãe, nasceram na zona rural, e migraram para a cidade urbana a procura de trabalho e melhores condições de vida. Trabalharam em indústrias até certo período, quando minha mãe teve sua primeira gravidez, parou de trabalhar fora de casa e meu pai mudou de trabalho, passou a ser feirante na Ceasa. Minha sexualidade é desviante da heteronormativa, ou seja, minha identidade sexual está fora da norma heterossexualidade. Por exemplo, assexualidade, a lesbianidade, a homossexualidade, a bissexualidade, a pansexualidade, dentre outras, também são lidas socialmente como sexualidade desviantes, marginais ou periféricas, pois se encontram nas margens, ao contrário, da heterossexualidade que foi colocada ao centro. Assim, reconheço e expresso a minha identidade sexual dentro da lesboafetividade.

²⁶ O Exame Nacional do Ensino Médio foi criado em 1998 inicialmente para avaliar a qualidade do ensino médio no país. Consiste em uma prova de admissão à educação superior realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, autarquia vinculada ao Ministério da Educação do Brasil. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>. Acessado em 20 de outubro de 2019 às 10hs e 30mim.

consegui uma vaga na universidade pública no interior do estado do Ceará, no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades. E posteriormente, quando já estava terminando o segundo ciclo da graduação²⁷, estava sem bolsa, que comecei a pintar blusas e a fazer murais em paredes para ajudar com os custos universitários. Foi assim que construí meu portfólio como artista e adquiri experiências profissionais, inclusive, meus primeiros murais foram realizados na própria universidade onde estudava.

Nesse contexto de experiência vivida por mim ainda como estudante, ao chegar à escola como artista-professora me deparei com uma relação de aproximação com as experiências escolares e sociais de estudantes. Aqui recordo da escrita de Bell Hooks (2015), intelectual negra, e educadora que relata suas vivências na escola ainda quando era estudante e a partir das suas experiências vividas como estudante, que ela compreende o papel social e político que passou a desenvolver como professora. Durante esta pesquisa também me percebi desenvolvendo inúmeros papéis sociais, principalmente, de professora e não só de artista, o que não me foi possível separar esses papéis, por isso o hífen entre as duas palavras: artista-professora e/ ou professora-artista, porque na prática a artista estava unida com a professora e com a pesquisadora, apesar das diferentes demandas éticas e institucionais.

Como pesquisadora, teria pela frente um grande desafio de não só descrever essa experiência, mas dar conta de uma complexa relação intersubjetiva vivida no campo, assim, surgiu o conceito que identifiquei como “experivivências”. Uma importante ferramenta que dialoga com esse conceito é o método da autoetnografia trazido por Strathern (2014), ou seja, experivivenciar o campo é se colocar em relação com ele - imerso numa rede de relações subjetivas, intersubjetivas e sociais - não só observando, mas interagindo, experimentando, vivenciando, traduzindo e refletindo sobre os limites da própria relação com o “campo” estudado.

Os estudos autoetnográficos usam a própria experiência da pesquisadora como ponto de partida para compreensão de questões mais amplas, porque o trabalho de campo é proveniente das trocas entre “pesquisadoras” e “interlocutoras”, que nos convida à reflexividade. Tanto a vida social, como a pesquisa, são fatos complexos porque se trata de um fenômeno relacional.

O exercício etnográfico, como o exercício autoetnográfico, por tanto, consistem na reflexão sobre as experivivências compartilhadas entre a própria pesquisadora com as

²⁷ O primeiro ciclo consiste na graduação Bacharelado em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Depois de concluído, cursei o segundo ciclo de Humanidades, chamado de terminalidades, que estudantes podem escolher. No caso, escolhi cursar a licenciatura em Sociologia.

interlocutoras, e na tentativa de traduzir essa experiência através da escrita de uma forma dialógica, afastando-se de assimetrias, sendo assim, o trabalho de campo se dar a partir da própria experiência vivida da pesquisadora com as experiências do grupo ou/e pessoas participantes da pesquisa.

As experiências (auto)etnográficas expressas nessa pesquisa nascem também das experiências vividas da pesquisadora em sala de aula, das trocas com colegas, das leituras compartilhadas e das relações construídas ao longo do percurso (PEIRANO, 2006). Assim, através das trocas em sala de aulas durante a eletiva de Artes Visuais e das participações em atividades culturais com estudantes, e depois dos reencontros fora da escola, pretendo descrever, traduzir e compreender as experiências compartilhadas com o grupo.

O conceito de *experiências* trazido por mim significa uma ação compartilhada, por isso ela não é somente um neologismo. Experienciar é uma relação de trocas de conhecimento entre pesquisadora e interlocutora, artista-professora e artista-estudante, que estão no mesmo processo de aprendizagem. Essa metodologia consiste na relação de conhecimento e aprendizagem que não está na separação entre teoria e vida, como, também, não está na separação entre sujeito e objeto, professoras e estudantes, pesquisadoras e interlocutoras. A possível relação entre a prática da educação transformadora, a artes visuais e a antropologia se estende para além dos muros da escola, contemplando as subjetividades e as relações, as construções sociais das interlocutoras e pesquisadoras.

A autora Mariza Peirano (2006), afirma que a etnografia não deveria estar apenas expressa no exercício dos nossos trabalhos, mas também em nossa experiência pessoal. E o nosso desafio é transformar os eventos que observamos, dos quais participamos e que experimentamos com o grupo em “fatos etnográficos”, sentido empregado por Evans-Pritchard (2005). A expressão “fato etnográfico”, em outras palavras, significa a maneira de ver, ouvir e estar da própria pesquisadora em campo.

Podemos aproximar as experiências com o “afeto na antropologia” trazido por Jeanne Favret-Saada (2005). Por muito tempo este aspecto foi negado por teorias conservadoras, ou seja, o envolvimento da pesquisadora com a pesquisa era negado, excluído em nome de uma objetividade científica, porém saberes feministas vem desmitificar esse posicionamento ao demonstrarem que a “ciência é um texto contestável atravessado por campos de poder” (HARAWAY, 2004, p. 13). Por isso faz-se necessário revisitar esse debate da objetividade, porque em certa medida torna-se impossível você se despir de todos os seus marcadores e posicionalidades sociais em campo. Assim, saberes feministas busca outra ciência que não seja comandada pelo falocentrismo e pelas visões incorpóreas. A autora

Donna Haraway, afirma “desmascaramos as doutrinas de objetividade porque elas ameaçaram nosso nascente sentimento de subjetividade e atuação histórica coletiva e nossas versões ‘corporificadas’ [...]” (HARAWAY, 2004, p. 13).

Faz-se necessário neste trabalho o diálogo com as teorias feministas e transfeministas²⁸ para nos forçar a reflexão sobre quais corpos eram autorizados a pensar e a produzir ciência, ao mesmo tempo, em que outros eram deslegitimados, silenciados e apagados não somente da História, mas também silenciados da sua própria experiência de vida. Essa estrutura da objetividade científica de corpos, de homens brancos, europeus – também cis-heteronormativos²⁹, desqualificou ao longo dos séculos outros conhecimentos produzidos por mulheres e homens de todo o planeta. Grosfoguel (2016) denomina esse processo de “epistemicídio”.

Esse privilégio dos homens brancos ocidentais sobre o conhecimento não só causou injustiça e desonestidade cognitiva, mas também gerou um discurso violento sobre a desumanização de pessoas. Destaco assim, a importância da metodologia das escrituras³⁰ reinventada e ressignificada por mulheres negras como forma de resistência contra o processo histórico não apenas da objetividade científica, mas sobre a colonização do conhecimento e de suas corpas³¹, para compreender como a emergência de suas escrituras nos dias atuais subvertem os discursos (de séculos anteriores) de ordem colonial racista e sexista de apagamento, silenciamento e exclusão da produção de seus conhecimentos dissidentes.

Contextualizando essa discussão, a antropóloga Mirian Grossi (1992) vem afirmar que foi por intermédio das antropólogas que se descobriu que a Antropologia por muito tempo não foi apenas etnocêntrica, mas também androcêntrica, e acrescento também que foi/é racista. Trabalhos como os de Margareth Mead (1999), Ruth Benedich (1972) foram revolucionários porque elas foram as primeiras a pensar a cultura a partir do “ponto de vista

²⁸ Transfeminismo ou feminismo transgênero é um movimento de e para mulheres trans, mas também é aberto para pessoas queers, pessoas intersexo, homens trans, mulheres não-trans, homens não-trans e outros aliados à luta destas mulheres. O transfeminismo nasce da aplicação de conceitos e pautas relacionadas à transgeneridade ao discurso feminista, e do discurso feminista sobre os conceitos da transgeneridade. Sua raiz tem aproximações com o feminismo negro, trazendo como um de seus conceitos centrais a interseccionalidade, assim como a Teoria Queer e os Estudos de gênero.

²⁹ A cis-heteronormatividade é um sistema político-social de normas, padrões e conceitos, onde a heterossexualidade cisgênero masculina tem supremacia sobre as demais formas de identidade de gênero e sobre as outras orientações sexuais. Ler sobre em Dan Kaio. Lemos, *Processos externalizadores: normas, práticas e tecnologias de gênero no universo transmasculino no Ceará*, 2020. E Connel et al “Masculinidade hegemônica: repensando o conceito”, 2013.

³⁰ Termo utilizado por Conceição Evaristo, de uma escrita que nasce do cotidiano das mulheres negras, da memória, das histórias de vida, numa sociedade marcada pelo preconceito. O termo aponta para a vida que se escreve na vivência.

³¹ Em referências às corpas dissidentes, ou seja, corpas que divergem da norma vigente: branca, masculina, cisgênero e heterossexual, (MEIRELES, 2020).

das suas interlocutoras”³², mas, aqui destaco o trabalho da antropóloga Hurston³³ (1931) que também foi aluna de Franz Boas (1858-1942) e não teve a mesma visibilidade das antropólogas brancas, ao contrário, ela foi desqualificada por outras antropólogas de sua época, por causa do seu envolvimento com a pesquisa e por falar em primeira pessoa, o seu modo de fazer trabalho de campo foram considerados inapropriados. Neste sentido, Kilomba (2010), afirma que não encontramos na academia uma verdade objetiva científica, mas sim o resultado de relações desiguais de poder.

3.1 Experivivências (Auto)etnográficas e os papéis sociais

O principal desafio deste trabalho foi justamente estranhar o familiar para compreendê-lo. Mariza Peirano (2006) fala da importância da antropologia brasileira intitulada como “autoantropologia”, ou seja, realizada em casa, pois esta assume uma função crítica, propondo novas reconfigurações etnográficas. Gilberto Velho (1980) um dos percursores da Antropologia Urbana no Brasil³⁴, afirma que o que vemos e encontramos nas cidades urbanas pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido. E que por mais que se trate de uma interpretação, a subjetividade da pesquisadora estará presente em todo o trabalho.

Então, nos aproximar do “familiar” não diz respeito ao aspecto de afinidade, e sim ao caráter de interpretação e a dimensão de subjetividade envolvida nesse tipo de trabalho. A escola, assim, como a sala de aula, parecia-me um lugar familiar, mas não conhecido como nos propõe Roberto DaMatta (2012). Seguindo a ideia de Gilberto Velho, não há dúvida de que estamos em relação com as interlocutoras e grupos urbanos que pesquisamos, porque fazem parte do nosso cenário real social, seja na escola, ou na rua, de um modo geral, haverá uma familiaridade. Mas, por outro lado, o meu conhecimento a respeito das percepções das

³² Essa ideia contrasta com o ponto de vista dos homens e/ou “ponto de vista do nativo” proposto por Clifford Geertz (1997).

³³ Zora Neale Hurston (1891-1960), escreveu tanto no campo da literatura, quando na antropologia entre os anos de 1930 e meados de 1950. No que concerne ao campo da antropologia, a autora desenvolveu um importante trabalho em relação ao estudo de vodu no sul dos E.U.A e na América Central, além de ter sido responsável por realizar pesquisa sobre o folclore da população afro-americana. Mulher negra afro-americana, também escreveu contos, romances, peças de teatro, artigos e livros na área da antropologia, entre os quais “Hoodoo In America”, “Mules and Men” e “Tell My Horse”. Hurston confrontou os modos de fazer trabalho de campo e apresentar dados considerados “adequados”, escrevendo em 1ª pessoa e mesclando características de narrativas faladas da população afro-americana com a escrita formal acadêmica (LOURENÇO, 2019).

³⁴ Estudos voltados para a pesquisa antropológica nas cidades. O final da década de 60 foi importante para o desenvolvimento, institucionalização e o reconhecimento da Antropologia Urbana do Brasil, tendo como linha de pesquisa os grupos urbanos, sobretudo, com a pesquisa de Gilberto Velho publicada em 1972, *Utopia Urbana: um estudo de antropologia social*. Assim, inicia uma série de trabalhos dedicados a esta Subárea da Antropologia, pois era um território ainda não desbravado na época.

estudantes sobre a escola, sobre a eletiva de Artes Visuais, sobre suas experiências sociais eram desconhecidas.

Observei que durante algumas atividades artísticas, enquanto eu estava em *ação*, produzindo murais na parede da escola com estudantes, algumas professoras passavam e diziam: *Muito bem, professora! Quando eu crescer quero ser que nem a senhora!* Quando eu estava intermediando aulas dentro da sala de aula, algumas estudantes também me chamavam de professora ou de tia, mas quando eu estava produzindo murais ou participando das atividades artísticas o tratamento de estudantes era diferente, um tanto que pessoal: dava-se como artista. Elas opinavam, incentivavam, chamavam-me pelo meu nome, para ver as pinturas e desenhos que estavam fazendo. Também foi possível identificar a surpresa das estudantes pelo meu aspecto jovial (fator geracional), o que me fazia ser parada por algumas agentes da escola para perguntar: *Quem eu era? E o que eu estava fazendo naquele lugar?*. Algumas vezes eu era confundida como estudante por outras professoras, estudantes e agentes da escola. Então, passei a refletir sobre os diversos papéis desempenhados por mim no contexto da escola.

No início da pesquisa não pretendia realizar uma (auto)etnografia, o estudo se dedicaria somente às experiências das estudantes de forma mais profunda e detalhada, todavia, encontrei dificuldades no trabalho de campo decorrentes da pandemia da covid-19, o que não foi possível realizar esse objetivo inicial. Mas, com a descoberta ao longo deste trabalho expressa tanto no trabalho de campo, enquanto artista-professora e os diversos papéis sociais, como nas motivações para escrita deste trabalho enquanto pesquisadora, os objetivos da pesquisa ganharam novos caminhos, quando me (re)descobri também em relação com a pesquisa, ou seja, imersa nas minhas próprias relações de experiências com as estudantes, conforme descreverei a seguir a partir da (auto)etnografia e das conversas com as interlocutoras registrada no meu diário de campo.

As autoras Carolina Dalla Chiesa e Letícia Dias Fantinel (2014) afirmam que escrever diário de campo não é fazer uma etnografia. A etnografia consiste na construção da *experiência vivida* que não se resume a uma técnica, tão somente. A pesquisadora precisará dar sentido ao *vivido* na forma de escrita, ao remotar significados de determinados acontecimentos na pesquisa. Assim, dito de outro modo, segundo elas, o diário de campo não deve ser confundido meramente com um diário íntimo da pesquisadora ou um simples diário de pesquisa, porque neste devem inscritos os eventos observados ou compartilhados, reunidos para analisar práticas, discursos e posições da própria pesquisadora com a pesquisa.

Este movimento de constante vai-e-vem da ação experiência em campo – posta numa linha tênue entre não ser etnocêntrico, nem torna-se completamente “nativo” caracteriza a produção do texto. Nesse texto, portanto, estará sempre condicionado à capacidade de refletirmos sobre nossa própria experiência identificando o que nos familiariza e o que nos distancia de determinado objeto. Na medida em que compreendemos isso, a experiência de campo e o tipo de interação que temos tornam-se mais claros, de modo que possamos expor tais familiarizações e estranhamentos como parte da pesquisa. Tais aspectos podem ser expressos num esforço de reflexividade. (CHIESA, FANTINEL, 2014. p. 11)

As autoras acreditam que independentemente das técnicas e métodos empreendidas em um trabalho de campo ou na forma de reconstrução etnográfica o instrumento privilegiado de pesquisa é sempre a própria presença da pesquisadora, tanto no campo, como na escrita. Mesmo com críticas pós-moderna cabe considerar que a pesquisadora em uma proposta antropológica nunca estará ausente do texto, o que foi uma grande descoberta para mim nesta pesquisa, ao utilizar a autoetnografia como ferramenta metodológica, destacando, principalmente, as experiências contidas no meu diário de campo.

Certo dia, ao facilitar uma aula sobre Cromologia (estudo das cores) para a turma, aprendemos como as cores estavam presentes nas pinturas de artistas e como estas se tornavam um elemento agregador na composição final de cada obra. Refletimos com essa atividade como as cores possuem uma qualidade emotiva. De acordo com a Cromologia as pinturas com cores quentes, são mais alegres, intensas, e pinturas consideradas cores frias, tendem a ser mais tristes ou retraídas. Vimos quais são as cores quentes e frias, depois aprendemos sobre as cores primárias, secundárias e terciárias. Levei um jogo de dominó das cores, produzido por mim, sobre o E.V.A e folhas de papel sulfite A4 pintadas com as cores primárias. A turma se animou para jogar depois da aula teórica. Sempre propunha um pouco de aula teórica e depois aula prática sobre o assunto abordado.

Depois do jogo, fomos fazer experimentos com as cores, a atividade consistia em misturar as cores primárias para fazer as cores secundárias e terciárias, e ao final, usar essas cores para pintar algo sobre a folha de sulfite branca. No entanto, as atividades eram livres, as estudantes também poderiam produzir outras coisas, conforme suas habilidades. Foi quando uma estudante falou que não queria pintar, mas sim fazer um poema sobre o assunto da aula, enquanto colegas desenhavam e pintavam conforme suas inspirações e motivações daquele dia. No final da aula, a estudante veio me entregar este poema:

*Quando o sino tocou, a aula começou,
A tia logo entrou com seu cabelo suave
Refletindo a mais bela cor primária e secundária*

*Que se destacaria quando eu via seu belo sorriso.
O azul tomava espaço naquela sala,
Meu corpo tremia quando eu via
O marrom mais claro da cor de seus olhos
Que eram tão lindos como o brilho do sol.*

Assim pude observar como minha maneira de facilitar as aulas, de interagir, influenciava na participação e aprendizado das estudantes, como também, eu era influenciada por elas. Observei que para as aulas de Artes Visuais serem significativas seria necessário experienciar junto com as estudantes, mas dando espaço e apoio para que as estudantes fossem protagonistas do seu fazer artístico, expressando suas ideias e interagindo umas com as outras, pois cada uma tem suas particularidades.

A metodologia para as aulas de Artes Visuais que facilitava era assim: com música, conversas e risadas. Proporcionar momentos de interação e aprendizagem coletiva era minha principal meta, como artista-professora. O ensino de arte institucionalizado no Brasil segue duas linhas, a primeira é conhecimento/regulação, que é fundada no “criar artistas” ou “descobrir talentos”, e a segunda vertente, está na tentativa de desenvolvimento de projetos emancipatórios e contra hegemônicos, pois a arte é compreendida como expressão e como conhecimento (SÁ, 2007). Assim, compreendo que este trabalho está dentro da segunda vertente, pois meu objetivo era potencializar as habilidades das estudantes de modo crítico e emancipatório, a partir do conhecimento de cada uma.

Em algumas aulas notava certo incômodo das estudantes, que não sabiam como me chamar. Algumas me chamavam de tia, outras de professora, outras pelo meu nome. Mas aconteceu que durante uma aula, enquanto todas desenhavam, uma estudante falou de “*memes de internet*”³⁵. Eu logo reconheço este *meme* intitulado “*amada*”³⁶ posto por ela, o que causou surpresa a todas que me perguntaram: -“*A tia vê memes de internet?*”. Esse fato nos aproximou, e algumas estudantes passaram a me chamar nas interações da sala de aula: de *amada*. “Então, surgiu essa persona, que oras era vista como professora, ora como artista e ora como *amada*”.

³⁵ A expressão de “*memes*” de internet é usada para descrever um conceito de imagem, vídeos, *GIFs* e/ou relacionados ao humor, que se espalha pelas redes sociais como *Instagram*, *Twitter*, *Facebook*, etc., que precisam de um contexto específico para serem compreendidos.

³⁶ Trata-se de um vídeo em que a mãe está no quarto gravando enquanto sua filha está no banheiro fazendo as suas necessidades. Quando a menina termina ela chama a “mamãe já acabei”, e sua mãe não responde nada. Durante alguns minutos a menina chama, ela diz e “*amada*”? Sua mãe do quarto sorrindo filma toda a reação da filha. Nesse tempo “*amada*” era a gíria mais comentada na internet, por conta de outro “*meme*”.

Goffman (1985) por meio de uma linguagem teatral buscou apresentar como se dá a interação social, destacando que durante nossas atividades da vida cotidiana desempenhamos diversos papéis sociais, de acordo com o que as outras pessoas esperam de nós. Esses papéis sociais, grosso modo, funcionam como representações de personagens que criamos e recriamos de acordo com o cenário, neste caso, o cenário é a escola. Enquanto professora, era esperado que eu desempenhasse um papel historicamente construído estabelecido socialmente para essa personagem. Ao confirmar para estudantes que via *memes* de internet, estas passaram a me ver, fora dessa representação de apenas “professora”. Essa confusão existia quando algumas estudantes tentavam me categorizar dentro deste papel social tradicional confrontando-o com minha postura, performance, gestos e fala. O aspecto jovial era um grande fator de aproximação entre a gente que facilitava na comunicação. Ao mesmo tempo em que este fator fazia com que estudantes não me colocassem neste lugar fixo de professora.

Por isso, durante as aulas transitava nessas diversas personas entre artista, professora, tia, pesquisadora, amada e Silmara. Muitas vezes, me via neste lugar, nesses diversos papéis que a direção da escola, outras professoras e estudantes me colocavam, em diversas situações. Ao fazer o preenchimento da chamada, ao avaliar o desempenho de estudantes, ao orientar estudantes no projeto científico para ser apresentado no encontro regional, ao facilitar aulas, ao conduzir oficinas artísticas dentro da escola e ao fazer intervenções artísticas fora da escola. Todas essas atividades e interações me impunham papéis de diversas personas.

Um desses papéis que me soava estranho era o de “tia”, o que me fazia pensar por que estudantes do ensino médio tinham esse costume de chamar as professoras de tia? Na verdade, não sabia bem se isso me aproximava criando um laço afetivo ou se na verdade me distanciava, criando uma falsa intimidade, foi quando achei conforto para essas inquietações no texto de Paulo Freire *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar* (1997). Eu entendi que este estranhamento não era necessariamente causado pela palavra tia, mas pelo papel social que esta representaria.

A tarefa de ensinar segundo Freire (1997) além de ser um ato profissional exige uma certa amorosidade e criatividade, no entanto, essas características não nos tornam “tias” de estudantes. “Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento, enquanto tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão, enquanto não se é tia por profissão” (FREIRE, 1997, p. 9).

Ao estranhar essa personagem de “tia” eu não estava querendo diminuir essa identificação, mas torná-la mais reflexiva no sentido de compreender as práticas e símbolos ocultos que giravam em torno dela. Freire chama de “falsa identificação ideológica” ou “sombra ideológica” que essa figura de “tia” nos impõe, “esse termo não traduz nenhuma valorização à lei, pelo contrário, retira algo fundamental à professora: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente” (FREIRE, 1997, p. 9).

Isso significa que essa identificação de professora como tia, foi enfatizada, sobretudo, na rede privada em todo o país, quase como proclamando que professoras, como boas tias, não deveriam lutar por seus direitos. “Afinal, já viu tia fazer greve?” (FREIRE, 1997, p. 9). A manifestação de insatisfação e a busca por direitos era lida como um ato de desamor das professoras para com as estudantes, por isso essa ideologia da “falsa identificação” se constitui como ponto central em que ainda se apoia grande parte das famílias com filhas em escolas privadas e públicas.

4 EXPERIVIVENCIANDO OS MUROS FORA DA ESCOLA COM BONEKINHA E HATAKE

As situações de campo que descrevo neste trabalho aconteceram durante dois momentos: o período em que estava como professora de Artes Visuais na escola (agosto a dezembro de 2019) e depois fora da escola, quando meu contrato de professora tinha sido finalizado, de janeiro a dezembro de 2020.

Retornei a campo em fevereiro de 2020, desta vez fui como pesquisadora reencontrar-me com algumas estudantes fora da escola, porém o trabalho de campo foi interrompido em março de 2020, pois começamos o período de “quarentena” causada pela pandemia da covid-19, poucas semanas antes, teria iniciado o segundo semestre na pós-graduação. Estava pronta para retornar ao campo e reencontrar-me com algumas estudantes, mas todas nós tivemos que adaptarmo-nos às normas de segurança sanitária. Então me deparei com mais um fracasso. Não conseguiria dar conta do meu objetivo inicial: o aprofundamento nas experivivências das estudantes.

Tive então que fazer uso do ciberespaço³⁷ e da netnografia³⁸ (MESQUITA *et al.*, 2018) a partir das redes sociais, pois, dadas as circunstâncias de pandemia, esta era a única forma de manter-me por perto das interlocutoras. Pensei se poderíamos ter conversas mais

³⁷ Espaço virtual de comunicações por redes de tecnologias.

³⁸ “Corresponde ao estudo de comunidades virtuais, visando o conhecimento de sua cibercultura”. (MESQUITA *et al.*, 2018, p. 148).

longas por vídeo-chamada no *Whatsapp*³⁹, mas algumas interlocutoras diziam que não se sentiam à vontade para isso porque não tinham privacidade em casa, por isso, preferiam conversar pessoalmente. Tive algumas tentativas frustradas de marcar encontros durante esse período, já que morava próxima à residência de todas. Pensei que, tendo cuidado de manter a distância de 2 metros e com o uso da máscara e do álcool gel, iria resolver esse “problema”, porém a pandemia se alastrou de tal forma na cidade nos causando medo e angústia. Algumas participantes me diziam constantemente: *eu não consigo mais ficar dentro de casa, preciso sair. Quero ter minha rotina de volta.*

Retomei os encontros presenciais com as estudantes de fato em junho de 2020, mas de maneira restrita e limitada devido às circunstâncias. Durante esse período a quarentena estava mais flexível, as pessoas estavam tentando se habituar ainda com o uso de máscaras e álcool gel, com a esperança da vacina. Alguns comércios, bares, restaurantes, e shoppings já estavam voltando às suas atividades, mas se adequando às novas normas de segurança sanitária. Decidimos que alguns (re)encontros aconteceriam no *shopping*, outros na casa de estudantes, outros na vizinhança próxima fazendo intervenção de murais, porém todos os encontros atendendo às normas de biossegurança.

Ao conversar com as participantes sobre a pesquisa, foi negociado com cada uma delas aspectos diferentes como seria realizada. Cheguei à conclusão a partir destas diferentes negociações com cada interlocutora que a entrevista com aplicação de questionários, ou a entrevista gravada, neste caso, não era adequada a esta pesquisa. Portanto, a alternativa era ficar acompanhando as publicações relacionadas com as produções artísticas das estudantes e conversando pelo *Instagram* durante o período da pandemia.

Certo dia, acompanhando o *Instagram* da Bonekinha, vi a foto de um mural que ela tinha feito com Hatake, em uma das ruas do bairro onde moramos. Aproveitei o momento para convidá-las para produzirmos outro mural juntas (este mural, inclusive, está na capa desse trabalho). Marcamos o dia e o horário para o reencontro. Esta seria uma grande oportunidade de reaproximação depois da passagem pela escola. Encontrei com Hatake, ao final da esquina da rua onde moramos, e seguimos de bicicleta para a casa da Bonekinha. Chegando lá ela não estava, conheci sua mãe, que toda orgulhosa, falou que sua filha tinha feito um desenho na esquina da rua para homenageá-la.

³⁹ É um aplicativo de trocas de mensagens, áudios e vídeos pela internet.

Ilustração 2 – Mural “Feliz dia dos pais”, autora Bonekinha.



Fonte: Dispositivo móvel da autora, 2020.

Ao perguntar para Bonequinha, posteriormente, porque ela fez esse mural para homenagear sua mãe na data comemorativa do dia dos pais (ilustração 2), ela falou: - *Fui criada muito tempo só pela minha mãe porque aos 10 anos de idade meu pai se separou dela. Durante isso, meu pai não estava nem aí para mim, nem aí mesmo, em todos os sentidos. Passava por mim no meio da rua e não olhava nem na minha cara.* (Conversa pelo Instagram, 08 de outubro de 2020).

Identifiquei que este mural em homenagem à sua mãe no dia dos pais simboliza uma experiência social de Bonekinha que foi o abandono paternal, e para ela sua mãe assumia também esse papel da paternidade. Este desenho de uma garotinha que acompanha a frase “feliz dia dos pais” é a autorrepresentação dessa experiência de Bonekinha inscritas nos muros da cidade.

Bonekinha é uma jovem que gosta muito de dançar *funk*⁴⁰ e se divertir, no período que a conheci, estava com a idade de 16 anos. Mesmo não estando matriculada na eletiva, participativa de todas as atividades. Sua criatividade cativava as demais estudantes. Nesta passagem pela casa da Bonekinha, conversei com a mãe dela e era perceptível que sua mãe a incentivava com a arte, mas lamentava a falta de incentivo cultural e artístico por parte da prefeitura do município para as jovens. Ela, especificamente falou, que no bairro: *as adolescentes e jovens precisam de espaço para lazer. A única praça do bairro que tem quadra e pista de skate está abandonada pela prefeitura, e precisa de reparos na estrutura, o que seria ótimo se houvesse um projeto de revitalização daquele espaço* (Conversa presencial registrada no diário de campo da autora, 12 de agosto de 2020).

Ao terminar a conversa com a mãe da Bonekinha segui com Hatake para procurar uma parede para realizarmos um mural, ainda não tínhamos decidido os locais específicos. Compreendo neste trabalho a arte urbana em muros, também conhecida como muralismo, como movimento estético-político que surgiu no México, no início do século XX, sob a influência de intelectuais e artistas que tinham o desejo de transformar a realidade social do país após a Revolução Mexicana (VASCONCELLOS, 2004). Por meio do muralismo, as relações entre as corpografias e a cidade podem ser evidenciadas como caminhos de desvios, de fugas ou de resistência (BRITTO; JACQUES, 2018).

Dentro das expressões de arte de rua temos *graffiti, muralismo, stencil, pixação* dentre outras expressões. Neste trabalho essas expressões se inscrevem como intervenção urbana, ou como Alice Dote (2020) identifica como “escritas urbanas”. Meu objetivo não foi

⁴⁰ É um gênero musical que surge em comunidades afro-americanas nos anos 60.

classificar e diferenciar as técnicas sobre o que é um *mural*, *stencil*, *pixo* e *graffiti*. O que pretendo identificar é: como essas expressões fazem parte das experiências das artistas-estudantes? Como elas percebem essa expressão? O que falam e pensam sobre essa produção artística, e como elas estão aliadas às suas experiências sociais?

Voltando para o episódio da busca por uma parede para intervenção de mural, ao passar por umas das ruas vimos alguns pintores da prefeitura pintando algumas paredes da avenida. Perguntamos o que precisava para fazermos um mural em uma daquelas paredes. Mostramos o desenho no papel que eu tinha feito e negocieei para fazermos sem autorização prévia do Secretário de Obras, e que se, posteriormente, não fosse autorizado o mural, poderiam apagar. Falamos da existência de alguns *graffiters* mais na frente realizados por artistas locais, no entanto, eles disseram: *Vamos apagar as pixações e deixar somente o graffiti*.

Esse foi um dos pontos de conflito que encontramos no campo. Participantes deste trabalho praticavam *pixação*, *graffiti* e murais. Em sua visão, consideravam todas essas expressões como arte de rua. Já na visão daqueles pintores a *pixação* seria: *essa letra feia que não dar para entender*. E mais, *é vagabundagem de marginal*. Já o *graffiti* e murais para esses pintores seria: *uma arte, mas pixação não é*. Esta dualidade estava posta como dois lados opostos: *pixação* x *graffiti*. Porém, tanto o *graffiti* como a *pixação* são expressões das artes de rua (*street art*), tendo como sua principal marca a transgressão sociocultural (CAMPOS, 2010), pois rompe com certos padrões e normas morais, assumindo em suas manifestações o caráter de fuga ou desvio.

Vini, artista visual participante desse trabalho, explica sua visão sobre *pixação*: *O pixo é a cicatriz, as feridas da galera que ninguém quer escutar. É como se fosse um grito de existência do povo periférico, de tudo que a galera tem que passar nesse sistema, e ninguém não está nem aí. Ninguém quer ouvir, por isso elas fazem sua própria marca*. (Conversa pelo Instagram, 06 de novembro de 2020).

Essa fala de Vini dialoga com o que Alice Dote (2020) denomina em seu trabalho de “escritas urbanas”, referindo-se às frases e palavras riscadas em muros, paredes, e outras superfícies da cidade, como rastros de existência. A autora Glória Diógenes (2017, p. 120) fala que no Brasil, “o termo *pixação* é utilizado para designar assinaturas, tags, xarpis que marcam o cotidiano das cidades”.

Ilustração 3 – Mural de Bonekinha e Hatake.



Fonte: Dispositivo móvel da autora, 2020.

Artistas-estudantes com as quais me relacionei neste trabalho têm sua própria visão sobre *pixo* e *graffiti*, que não está relacionada à estética ou à técnica, mas a diversidade de linguagem e de vivências, por exemplo, a *pixação*, Bonekinha fala que para ela: *A pixação é como se fosse uma comunidade, porque tem coisa que só quem é pixadora entende. Cada canto que eu vou sempre têm uma pixação, e eu fico pegando viagem porque foi uma pessoa que fez* (Conversa pelo Instagram, 08 de outubro de 2020).

A expressão “pegando viagem” usada por Bonekinha significa que ela imagina várias situações quando encontra uma *pixação*. Por exemplo, uma *xarpi* em determinada altura, Bonekinha primeiro tenta identificar quem fez, se ela conhece ou não, pensa também nas estratégias adotadas naquele momento por aquela pessoa para subir até aquela altura. Isso, porque, para Bonekinha a *pixação* é caracterizada por uma personalidade, o que a torna única é justamente o caráter diverso expresso em cada traço, as estratégias para realizar a *pixação* e o código de linguagem que apenas pixadoras conseguem traduzir, pois essa linguagem faz parte do cotidiano de cada uma que pratica como também era para Hatake: *Tem essa que só pixadora mesmo entende, tipo às siglas, já percebeu? Tem xarpi e umas siglas. Tipo FPX, APP, por exemplo, APP significa apaixonadas por paredes. E já FPX, é o nome de um grupo de pixadoras daqui* (Conversa presencial registrada no diário de campo da autora, 03 de outubro de 2020).

Alguns teóricos se esforçam para classificar a diferença na grafia entre *pixação* e *pichação*. Para Lassala (2014), *pichação* com “ch” é uma intervenção escrita na paisagem urbana, e não está baseada por um padrão ou uma forma, de modo que, “qualquer pessoa pode atuar com as mais diversas ferramentas para desenhar, pintar, escrever ou rabiscar” (LASSALA, 2014, p. 11). Já a *pixação* com “x” para alguns é considerada *xarpis* que as pessoas utilizam gramática própria sendo possível traduzir apenas por aquelas que praticam essa linguagem. No entanto, para Bonekinha a *xarpi* é: *uma pessoa, uma personalidade, e uma situação de vida diferente*. E para Hatake: *é um desenho que você coloca*.

Para Alice Dote (2020), mesmo havendo uma separação proposta entre *pixação* e *pichação* no próprio campo das artes urbanas, não existe consenso sobre a posição que ocupam a *xarpi* e as frases legíveis inscritas nos muros. Para muitas *pixadoras* “meter frase” não é *pixação*, enquanto outras avaliam como uma nova configuração da *pixação*, que acopla as *xarpis*. No entanto, Bonekinha falava no lugar de “meter frase”, a expressão *meter nome*, isso para ela era *pixação*, porque caracterizava essa prática a partir da vivência.

Em seu perfil do *Instagram*, Bonekinha compartilhou um texto de sua autoria caracterizando essa prática. “[...] qualquer um pode pixar, mas não eh qualquer um que pode

*ser pixador, a rua eh uma galeria a céu aberto, pixei, mas foi do lado de fora onde a rua é nossa. Pixar eh arte mana, eh questão de liberdade [...]”⁴¹. Para Bonekinha a prática do pixo era caracterizada como uma expressão de liberdade, pois, *é para quem tem coragem, porque é coisa proibida*, e que a rua é esse espaço de intervenção e de reXistência⁴², já que é uma arte vista pela sociedade como proibida, ilegal. Em sua visão a rua é uma galeria que pertence à comunidade, por isso para ela pixar é uma arte.*

Alice Dote (2020, p. 26) fala que “de algum modo a diferenciação entre pixo, as frases e palavras legíveis segue uma certa arqueologia dessas diferentes expressões, aceita na literatura sobre as artes urbanas que, por um lado, temos a origem europeia, por outro, temos a origem norte-americana”. No entanto, “o campo das artes urbanas pode ser entendido como um espaço marcado por tensões e negociações entre o legal e o ilegal, o legível e o indiscernível, a imagem e a palavra, o pintado e o escrito, o legitimado como arte e o condenado como vandalismo” (DOTE, 2020, p. 27).

⁴¹ Esse perfil de *Instagram* da Bonekinha é privado, ou seja, somente as pessoas que ela autoriza segui-la conseguem ver suas postagens. No caso, por escolha da Bonekinha não irei divulgar sua conta do *Instagram*.

⁴² Reescrevemos a palavra reXistência enfatizando o X da pixação.

Ilustração 4 – Mural “Zami Black Power”, autoria coletiva.



Fonte: Dispositivo móvel da autora, 2020.

O mural Zami Black Power⁴³ (ilustração 4) foi produzido coletivamente com a participação de Hatake e Bonekinha. Com dimensão de 2m x 1,80m, a técnica utilizada foi a pintura expandida, com esponja e tinta látex, pincel e tinta spray. Essas paredes coloridas foram pintadas pela prefeitura da cidade.

Ilustração 5 – Mural “Asas”, autora Hatake.



Fonte: Dispositivo móvel da autora, 2020.

⁴³ A escolha do nome do mural foi da autora, assim como o desenho realizado na parede, de uma mulher negra tendo como cenário a cidade urbana atrás dela. Porém, o processo da pintura, as escolhas das cores, e aplicação das tintas e das técnicas foram realizadas coletivamente. O nome Zami é em referência a obra de Audre Lorde “Zami una biomitografía. Una nueva forma de escribir mi nombre” (1982), que traz a mensagem da lesbianidade negra na diáspora. A obra reflete sobre ancestralidade, família, amor e relacionamentos a partir da autobiografia da autora.

Este mural (ilustração 5), foi pintado por Hatake, atendendo ao pedido dos pintores da prefeitura que queriam um mural de asas. Hatake produziu estas asas coloridas, expressando a “liberdade” de usar a rua como forma de intervenção. Ao final da pintura, os pintores registraram com foto o mural.

Enquanto pintávamos estes murais, as pessoas da comunidade passavam e ficavam olhando. Algumas chegavam a ir até nós para observar de perto. Durante a pintura, conversei com Hatake sobre quando começou a desenhar:

Acho que com 10 anos, no 5º ano do fundamental por aí. Eu desenhava e dava para minha mãe. Até pouco tempo, achei uns desenhos dessa época, uns desenhos infantis que fazia. Minha mãe é a única pessoa que eu dava meus desenhos, mas eu parei de desenhar no 8º ano porque eu estava com a mente perdida, sabe? Aí voltei a desenhar no 1º ano do ensino médio. Foi quando eu senti vontade de desenhar novamente. Eu nem tinha certeza se eu ainda sabia desenhar, mas comecei a desenhar personagem de anime. (Conversa presencial registrada no diário de campo da autora, 12 de agosto de 2020).

Assim como Bonekinha, Hatake também vivenciou o abandono paternal, foi criada apenas por sua mãe. Ao perguntar para Hatake o que a motivava a desenhar, além da sua mãe, que apoiava sua arte: *Quando eu desenhava todo mundo ficava olhando, com isso, eu sentia mais motivada para desenhar, por causa dos elogios. Essa foi à única forma que eu consegui fazer amizades. Quando eu estava desenhando, as pessoas olhavam e acabavam indo conversar comigo.*

No ano em que conheci Hatake, estava com 17 anos jovem, cisgênero, hétero, cursando o segundo ano do ensino médio e, durante algumas aulas, ao incentivá-la para que pintasse em murais, Hatake disse: *Eu não tenho dinheiro nem para me alimentar, imagine, para comprar tinta.* Aqui identificamos que a questão de classe social aparece nas suas experiências sociais. Conversando com uma das professoras⁴⁴ da escola nesse período, ela comentou que tinha identificado que esta estudante, em especial, havia melhorado muito depois da eletiva de Artes Visuais, pois observou melhoras na sua autoestima, na participação em outras disciplinas, e conseqüentemente, em suas notas, quando foi do 1º ano para o 2º ano do ensino médio. Segundo esta professora: *No primeiro ano, Hatake nem abria a boca, não queria nada com os estudos, mas esse ano melhorou muito.* Antes ela notava que Hatake só desenhava com lápis, mas depois da eletiva, passou a usar tintas, pintar em paredes, diversificar mais os desenhos. Segundo essa professora: *Hatake quase saiu da escola para poder trabalhar, queria parar de pintar.* Porque sua família passava por dificuldades financeiras e queria arranjar um emprego, porque estava sem energia elétrica em casa.

⁴⁴ Por motivos éticos, não tenho consentimento para identificar a professora em questão.

Posteriormente, ao reencontrar Hatake fora da escola, a estudante confirmou toda essa história que eu já havia escutado de uma professora da escola. Hatake me disse que morava com a mãe e um irmão mais novo, e que sua mãe estava sem trabalhar por conta de crises asmáticas e muitas vezes: *ela ficava muito debilitada fisicamente para exercer qualquer atividade, e eu sou jovem saudável, tenho obrigação de ajudar minha mãe*. Hatake também enxergava na arte uma maneira de ajudar financeiramente em casa, só que não tinha dinheiro para comprar materiais para pintar quadros, então queria deixar a escola e conseguir um emprego para ajudar em casa por que: *Eu cresci sem pai praticamente e eu via na minha mãe uma inspiração, um ponto de força que me dá vontade ainda de continuar. Eu vejo que ela estava lutando todo dia, por isso eu continuo tentando, e a única coisa que eu conseguia era desenhar*. (Conversa presencial registrada no diário de campo da autora, 03 de outubro 2020).

Algumas professoras diziam que teve um tempo que Hatake também *estava com uma história que ia se matar*, mas, havia melhorado significativamente esse pensamento depois desse curso de Artes Visuais. Na época, preocupadas com a situação econômica da estudante, conseguiram doar uma cesta básica para a família dele, e para a outra estudante que estava numa situação parecida. Hatake compartilhou que nesse período quase desistiu da arte e da escola para trabalhar, porém, permaneceu com os estudos mesmo com todas as dificuldades financeiras, e um dos motivos que não a fez desistir de estudar foi a eletiva de Artes Visuais.

5 QUANDO A SALA DE AULA SE TORNA UM ATELIÊ: ARTE NA ESCOLA

No primeiro dia, como professora, ficou decidido que minhas aulas iriam ser ministradas às sextas-feiras das 15hs às 16hs e 40min. Peguei a bicicleta e fui meia hora antes. Queria chegar com calma para checar se o material que mandei por e-mail para a coordenação estaria impresso como eu havia solicitado. Cheguei um pouco antes do intervalo, e a coordenação me informou que não iniciaria a aula naquele dia, pois a turma ainda não estava fechada. As inscrições ainda seriam efetuadas naquele dia. Então, pediram para que eu fosse às salas divulgando a eletiva, para que as estudantes se inscrevessem, assim, a coordenação pediu para uma estudante me acompanhar para mostrar quais seriam as salas.

As aulas eram depois do intervalo às 15hs. Quando chegava à classe, geralmente, as estudantes ainda estavam agitadas, umas entravam e outras saíam para outras salas para respectivas eletivas nas quais estavam matriculadas. Algumas estudantes de outras eletivas queriam permanecer na turma para participar, mas eu tinha a ordem da coordenação de não deixar e encaminhar estas estudantes para a eletiva em que estavam matriculadas. Como eu não conhecia todas pelo nome, na hora de fazer a chamada, algumas estudantes acabavam se passando por outras para assistirem à aula, só depois de algumas semanas que fui perceber, que quando duas estudantes faltavam outras duas de outra turma se passavam por elas para participarem das aulas. Algumas vezes eu cedia, e acabava deixando participar, mas perguntava por que elas não queriam participar da eletiva em que estavam matriculadas? *Ah, tia, é muito chata e/ou essa aula é mais legal.* Essa era a resposta que elas davam. Algumas falavam quando eu passava no corredor: *Oi, tia que não me deixa assistir a aula de artes.* Infelizmente, eu tinha que cumprir este papel de ordem conservadora e institucional da coordenação da escola. Na turma da eletiva de Artes Visuais havia apenas 28 matriculadas. A coordenação que matriculava e tinha acesso a quem iria cursar ou não cada eletiva. A distribuição era estritamente feita pela coordenação da escola.

Eu chegava à sala de aula com a mochila muito cheia porque levava mais de uma bolsa, por conta dos materiais usados nas aulas. A escola não disponibilizava os materiais de que precisávamos. Usávamos meus materiais pessoais, por conta disso, algumas ideias ficavam de lado por que não tínhamos matérias suficientes para isso. Outra frustração e decepção para mim.

Tentávamos improvisar da melhor forma possível, com os recursos que tínhamos. A direção dizia que a escola não tinha verba suficiente e achava que a Secult iria disponibilizar os recursos para as artistas usarem nas aulas, mas, de fato, isso não aconteceu,

só era disponibilizada uma bolsa de ajuda de custo, de transporte e alimentação para as artistas-professoras.

Quando chegava à sala de aula, por muitas vezes, presenciei estudantes debruçadas sobre as carteiras e ao perguntar o motivo de estarem assim, algumas diziam: *estou com preguiça, tia*, ou: *estou cansada*, enquanto outras estavam agitadas interagindo com colegas. Nessas múltiplas sensações de cansaço, preguiça e agitação, a eletiva de Artes Visuais tentava proporcionar um momento de interesse e participação.

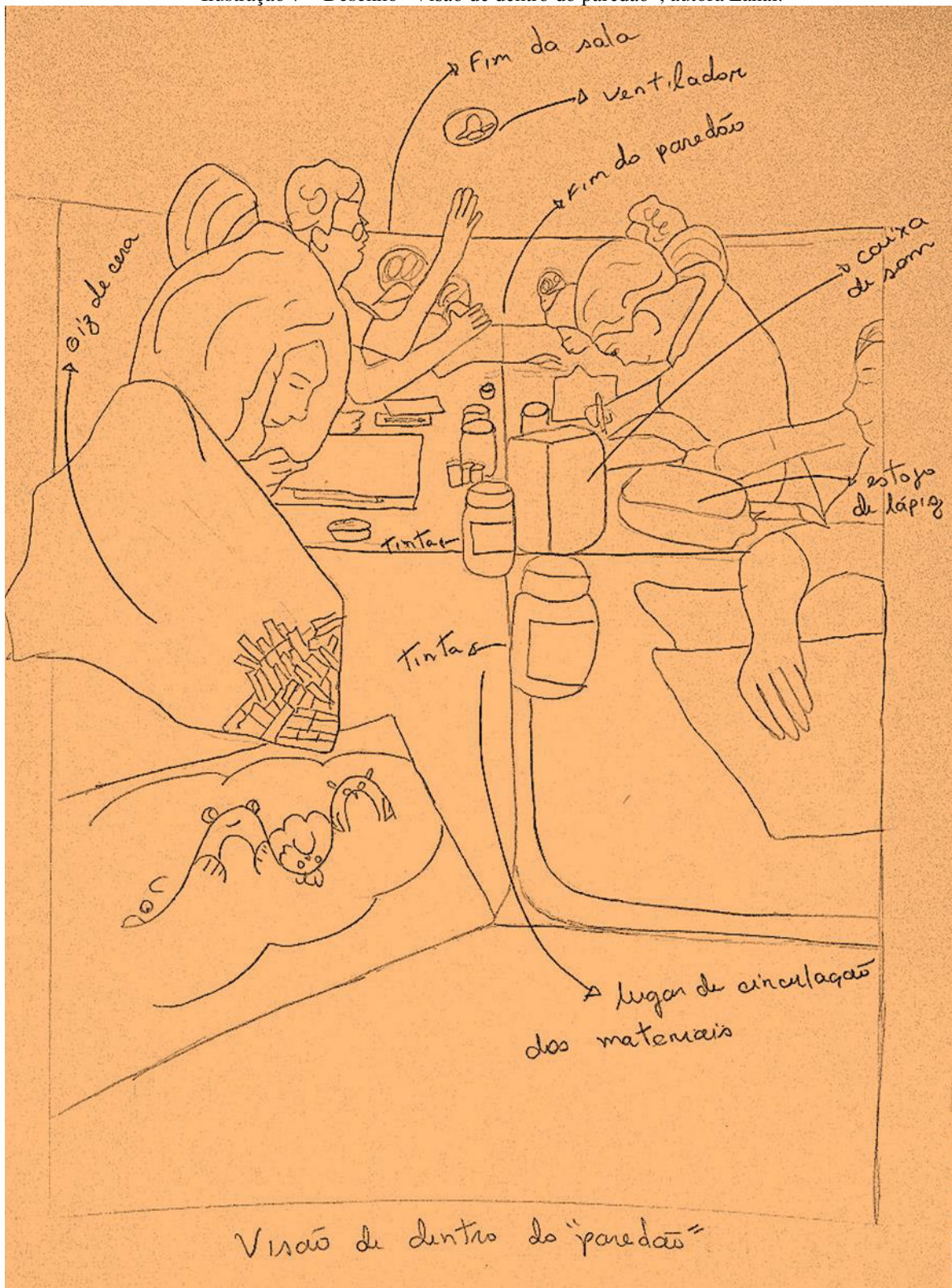
A turma era misturada, havia estudantes tanto do primeiro ano, quanto do segundo ano. Nem todas as estudantes se conheciam por não estarem na mesma turma nas outras disciplinas. Como os materiais que tínhamos não eram suficientes para todas, fazia-se necessário que compartilhassem. A ordenação da sala era em filas sequenciais, que além de não contribuir em nada na aprendizagem coletiva, não facilitava o compartilhamento dos materiais e a interação entre o grupo. No entanto, fazer um círculo também não iria ajudar, porque também distanciaria a circulação dos materiais e a interação entre estudantes à medida que permaneceria um “vazio” ao meio. Tirar as cadeiras e as mesas para sentarmos sobre o chão, também não ajudaria, pois para desenhar precisamos de um pouco de conforto e estabilidade para firmar as mãos. Isso o chão não poderia nos oferecer. Então pensei em fazer uma mesa com mesa dentro da sala. A proposta foi juntar uma mesa com outra mesa, uma de frente para outra, de maneira que a estudante ficasse de frente, e ao mesmo tempo, ao lado de outra estudante. Observei que além de contribuir com a interação entre o grupo facilitou a circulação dos materiais. Para essa ação de “mesa com mesa” as estudantes chamaram de “paredão”

Ilustração 6 – Desenho “Visão da sala de aula”, autora Lanai.



Fonte: Diário de campo da autora, 2019.

Ilustração 7 – Desenho “Visão de dentro do paredão”, autora Lanai.



Fonte: Diário de campo da autora, 2019.

O que seria da sala de aula se não fossem essas trocas de experiências? Compreendo que a escola é um espaço de relação entre diversas agentes que desempenham diversos papéis. Assim, se estabelecem vínculos de confiança, de solidariedade e afetivo. Nosso corpo neste processo se fazem obras de artes, cotidianamente, pelas nossas experiências vividas. Nos primeiros dias, quase não havia conversas por não nos conhecermos, mas à medida que as aulas foram acontecendo, as conversas iam surgindo e as trocas de conhecimentos entre o grupo se intensificaram. Durante uma aula uma estudante se aproximou e disse: *Olha, tia, o que eu ganhei*. Era um caderno de desenho que uma colega de turma havia lhe presenteado. Eram comuns essas atitudes na turma. Outra vez, outra estudante se aproximou e disse: *Olha, tia, ganhei lápis de desenho*.

Em algumas aulas de prática de desenho observei que era comum, ao final da aula, estudantes trocarem desenhos. Existiam trocas entre o grupo, de materiais e afetivas. Muitas vezes, ao chegar à classe, via estudantes no canto, tristes e, quando fazíamos o “paredão”, outras estudantes iam até as colegas para convidar-lhes. Era comum vê-las trocando abraços durante as aulas. Algumas desenhavam, enquanto outras escutavam as colegas falando sobre episódios de séries e filmes, ou contando coisas do cotidiano escolar e da vida social. Sobre as trocas materiais, observei que uma estudante deu um caderno de desenho para uma colega, pois esta não tinha condições de comprar. Em troca a estudante desenhou em todas as folhas do caderno e presenteou a colega com o mesmo caderno. Nesse ato, a estudante sentiu-se motivada a aprender a desenhar também. Percebi que essas trocas eram fundamentais nas interações do grupo porque a interação era mútua e recíproca.

Estudantes que já tinham habilidades para desenho trocavam conhecimentos e técnicas com as iniciantes de forma espontânea. As trocas materiais e afetivas ajudaram muito no avanço das produções artísticas do grupo, e era à base da interação entre elas. Algumas dessas estudantes diziam que só se sentiam motivadas, engajadas nas aulas de arte, por que: *é nela que eu encontro abrigo nos momentos difíceis*.

Ao transformarem a sala de aula no ateliê aberto, estudantes se fizeram protagonistas do seu aprendizado. Podemos compreender essas percepções com alguns diálogos teóricos. Segundo Silva (2006, p. 42) “é por meio da arte que o ser humano expressa sentimento”. Por sua vez Ferraz e Fusari (2009, p. 18) afirmam que: “a arte é um meio pelo qual as pessoas expressam, representam e comunicam conhecimento e experiências”.

Hatake afirmou que fez sua inscrição no Enem por causa da experiência na eletiva. *Coloquei para tentar passar em Artes Visuais ou Design por causa da eletiva*. Hatake disse que depois que cursou a eletiva sua vida tinha melhorado e, em 2020, no período em que

estávamos de quarentena, mas conseguiu realizar trabalhos com pintura: *Estava trabalhando nesse período que não estávamos estudando, estava recebendo minhas diárias e tal, de vez em quando, eu consigo um trampo fazendo uns letreiros por aí, acho que próxima semana vou trabalhar de novo.* (Conversa presencial registrada no diário de campo da autora 03 de outubro 2020).

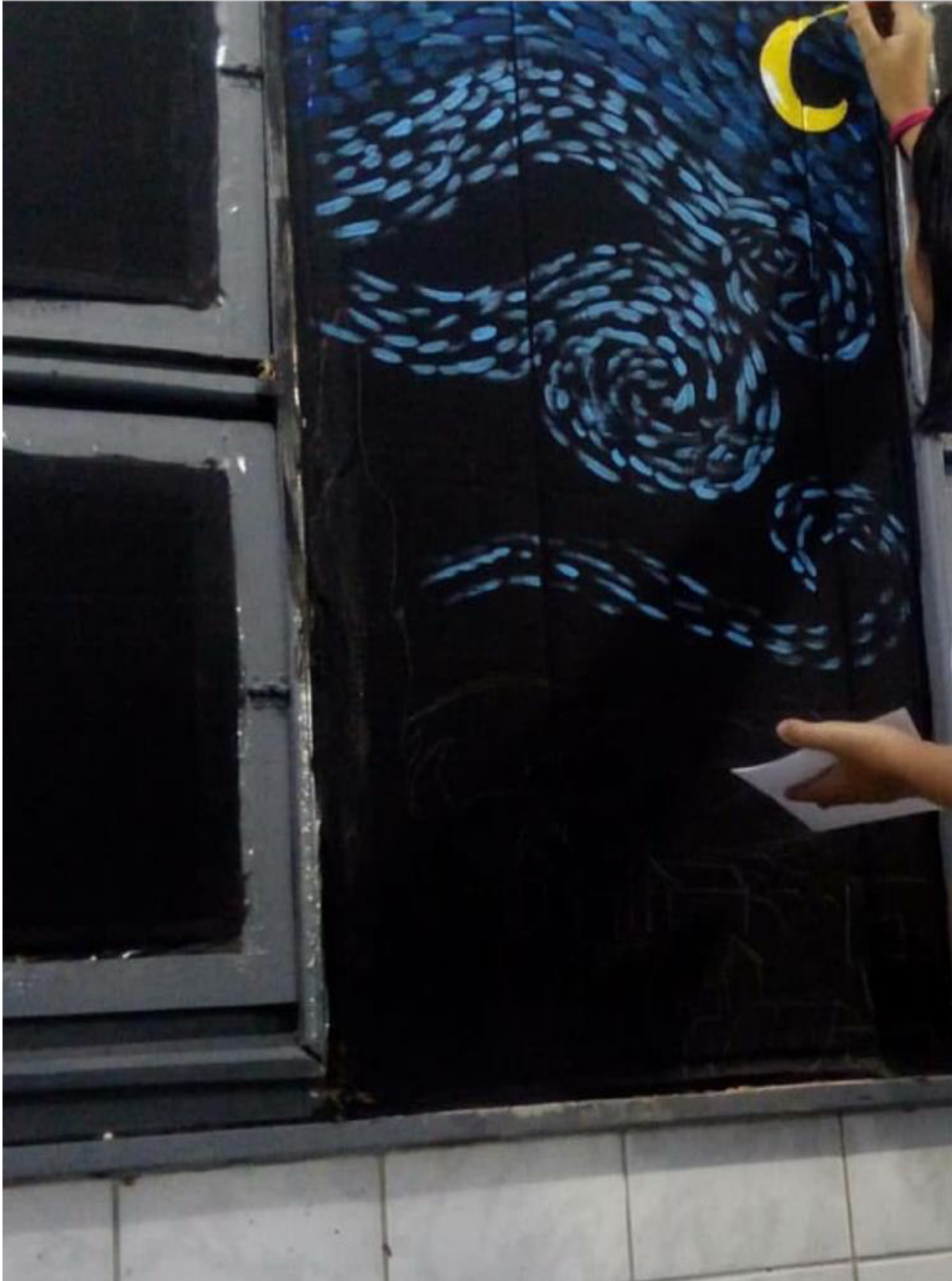
Hatake com um grupo de estudantes transformaram a sala de aula no ateliê para que pudessem criar suas próprias representações através da arte.

Ilustração 8 – Pintura nas janelas da sala de aula, autoria coletiva.



Fonte: Dispositivo móvel da autora, 2019.

Ilustração 9 – Pintura janela I.



Fonte: Dispositivo móvel da autora, 2019.

Ilustração 10 – Pintura janela II.



Fonte: Dispositivo móvel da autora, 2019.

Ilustração 11 – Pintura janela III.



Fonte: Dispositivo móvel da autora, 2019.

Sobre as escolhas das imagens pintadas pelas estudantes, não teve interferência minha. Tanto a escolha das imagens que foram re(criadas), como também, a iniciativa de conseguir tintas e pedir autorização da direção para a realização desta ação, partiram das próprias estudantes. Infelizmente, não consegui me aprofundar nos significados dessas imagens para as estudantes e o porquê da escolha, porém pude observar que as estudantes tinham seu próprio conhecimento sobre arte, sobre as artistas e suas obras, como demonstradas nas imagens, algumas releituras da obra “Monalisa” de Leonardo da Vinci, “A noite estrelada” de Van Gogh, “A garota e o balão” do grafiteiro Banksy.

5.1 Experivivências de pinho e o desfile LGBTQIAPN+ na escola

Quando estava como professora de Artes Visuais na escola durante a gincana cultural, aconteceu um desfile LGBTQIAPN+, uma das estudantes matriculadas na eletiva de Artes Visuais iria desfilar. Então, a estudante pediu-me para que pintasse na sua blusa a frase “não há cura para aquilo que não é doença”, porque iria desfilar com ela e com umas calças que havia pintado toda colorida. Esse estudante me chamava de “amada”.

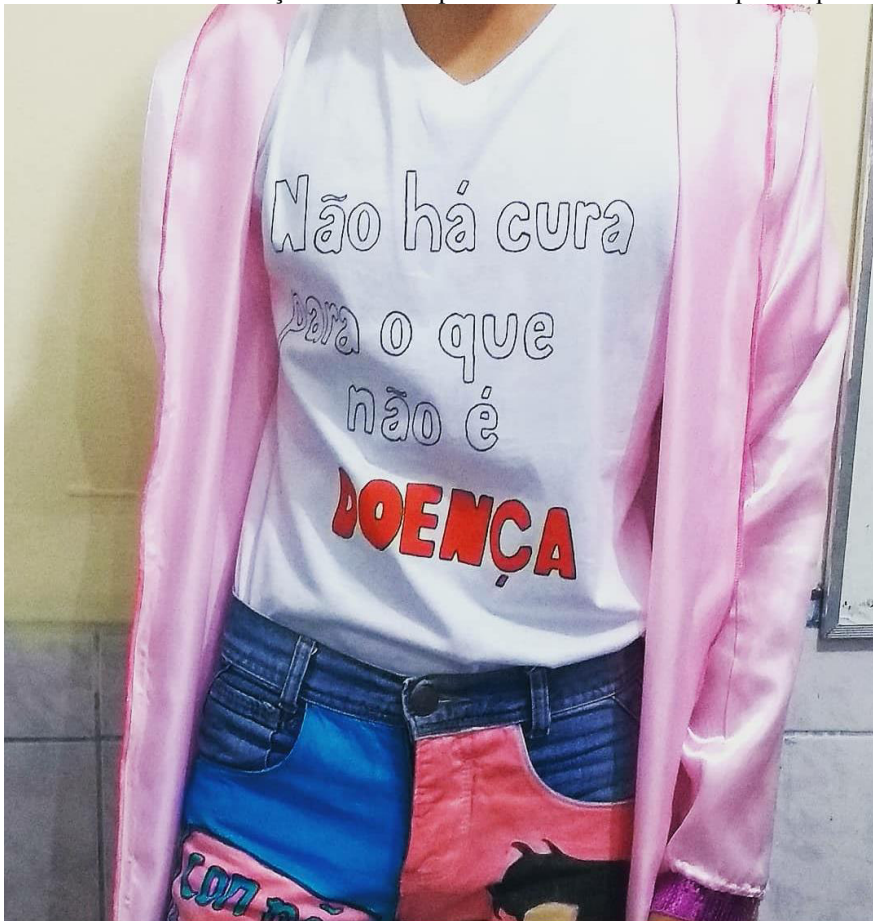
Foi assim que me aproximei de Pinho, estava com de 16 anos de idade, cisgênero, homossexual, que gostava de moda, música pop, fotografia e poesia. Algumas vezes compartilhava textos de sua autoria sobre relacionamento em seu *Instagram*. Estávamos nos preparativos do desfile, enquanto pintava a blusa, Pinho e outro estudante estavam escutando música pop (Madonna, Lady Gaga, Pablo Vittar dentre outras) para escolher uma música para sua apresentação no desfile. Pinho escolheu uma de Pablo Vittar para colocar durante o desfile, o nome da música era “Indestrutível”. Ao observar a letra da música, posteriormente, comentei com Pinho o porquê daquela música e não outra. Pinho respondeu: *A música da Pablo Vittar é tudo! Como ela representa a gente na nossa comunidade, eu coloquei a música dela, porque ela é uma grande artista acho que todo mundo conhece. Todo mundo percebeu e gritou na hora* (Conversa presencial registrada no diário de campo da autora, 24 de junho de 2020).

Estava na plateia para assistir ao desfile. Lembro que Pinho estava nervosa e dizia: *Eu sou tímida, mas vou desfilar*. Seu namorado também iria desfilar, porém era de outra equipe e conseqüentemente seria sua “concorrente”. A plateia estava eufórica, cada participante, à medida que entrava, as equipes gritavam muito. Seu namorado desfilou de salto fino alto vermelho e terno preto com uma gravata borboleta lilás. Quando ele entrou surgiram muitos gritos “*lindaaaa*”, “*arrasouuuu*”. Um momento marcante foi quando eles se

encontraram nos bastidores e deram um selinho. Pinho entrou para a sua vez. Estava vestindo uma capa rosa que tinha a frase nas costas *pare de nos matar*, ao chegar ao final do palco, virou de costas e tirou a capa, para mostrar a blusa de dentro *não há cura para o que não é doença* (ilustração 12) e muitos estudantes aplaudiram.

Observei que nesse desfile não teve pessoas que se identificaram como mulheres trans, travestis ou homens trans. Na turma que facilitava a eletiva também não, e essa ausência me fez refletir e questionar o que Luma Andrade (2013) nos mostra sobre o assujeitamento, silenciamento e apagamento dessas pessoas do espaço escolar, pois as pessoas trans e travestis sofrem evasão involuntária por conta da transfobia institucional. Conversando com Pinho depois do término da eletiva, ele falou que na época havia uma pessoa trans que era estagiária na escola, mas durante minha passagem pela escola infelizmente não cheguei a conhecê-la. Minhas idas à secretaria eram às sextas-feiras à tarde e nesse período apenas a secretária escolar estava lá.

Ilustração 12 – Blusa pintada à mão “não há cura para o que não é doença”.



Fonte: Dispositivo móvel da autora, 2019.

Ilustração 13 – Pintura em calças jeans, autora Pinho.



Fonte: Autoria de Pinho, 2019.

Ilustração 14 – Bolso das calças “casal gay”, autora Pinho.



Fonte: Autoria de Pinho, 2019.

Fiquei bastante surpresa ao ver Pinho vestida nessas calças (ilustração 13), que tinha pintado. Nas aulas de Artes Visuais, facilitei um módulo de pintura em tecido, especificamente em jeans, e durante as aulas Pinho participava só observando, não costumava pintar durante as aulas práticas. Quando a vi vestida nessas calças, perguntei de imediato, quem havia pintado, e para minha surpresa, ele respondeu sorrindo que tinha sido ele com uma amiga. Sobre isso, Pinho recordou:

A gente começou a pesquisar referências no Pinterest⁴⁵ e depois separamos algumas para pintar. Eu fiz o esboço e comecei a pintar com ela, mas metade das calças eu pinteí sozinha. Eu descobri esse talento no dia que eu pinteí essa calça (risadas). Na minha cabeça foi tão fácil, coloquei as calças e comecei a pintar. (Conversa presencial registrada no diário de campo, 24 de julho de 2020).

Percebi que havia bastante informação nas calças, a pintura expressava um tom ativista. Na época estava acontecendo debates no cenário político brasileiro após a fala da ministra Damares em que afirmou: *meninos deveriam usar a cor azul e meninas a cor rosa*⁴⁶. Essa ação resultou em protestos nas redes sociais com a slogan “#CorNãoTemGênero”. Observando essa pintura de Pinho nas calças de Pinho, percebo que ele usa exatamente a cor rosa e azul, seguida da frase “cor não tem gênero” e “ele não”. (ilustração 13)

Ao conversar com Pinho, depois da minha passagem pela escola, sobre o porquê de ter desfilado com essas calças, ele respondeu:

Eu queria fazer as calças bem ativistas com frases impactantes e minha amiga veio com as imagens que já estavam no celular dela. Eu pinteí uma mulher negra. A gente pegou frases militantes porque na época estava tendo muito confronto político e decidimos brincar com isso. Nos bolsos pintamos dois casais gays, um era um casal jovem se beijando, e no outro bolso um casal de idoso, que é o mesmo casal, mas depois de um tempo. Na frente, uma perna era azul e outra rosa. Na rosa, frases de empoderamento feminino e na azul uma frase LGBTQIAPN+. No bolso fizemos também uma bandeira trans e gay. (Conversa presencial registrada no diário de campo, 24 de junho de 2020).

Ao observar a frase “lute como uma garota” junto com o desenho de uma mulher negra, perguntei para Pinho como se percebia diante dessa pintura: Pinho falou:

⁴⁵ É uma rede social que permite compartilhar e salvar ideias. Ao navegar pelas publicações é possível criar pastas públicas e privadas que reúnem diversos assuntos de seu interesse.

⁴⁶ Advogada e pastora evangélica assume o cargo de ministra da Mulher, Família e em Direitos Humanos em janeiro de 2019, na gestão do presidente Jair Bolsonaro. Após sua nomeação pelo presidente circulou um vídeo nas redes sociais em que a ministra afirmou: “O Brasil estava em uma ‘nova era’ em que menino veste azul e menina veste rosa”. Essa fala de Damares reforça o discurso da bancada política evangélica sobre “ideologia de gênero”, defendendo que não pode haver conteúdos de educação de gênero e sexual nas escolas. Esse argumento é fortemente debatido nos movimentos sociais, nas universidades e Organizações Não Governamentais porque pesquisas científicas vêm desmitificar o termo de “ideologia de gênero”, afirmando que Gênero não é ideologia, mas um objeto de investigação, sobretudo, uma categoria de análise, ou seja, que ultrapassa mulheres e homens como objeto de análise. (SCOTT, 1990; BUTLER, 2003). Portanto, estudar sobre Gênero e Sexualidades significa investigar aspectos da realidade social existente.

Não me considero militante, mas admiro. O meu lugar no feminismo é apoiando a causa. Eu nem sei se tenho lugar de fala porque não sou mulher, por isso não falo muito sobre. Eu fico só concordando e escutando. É a mesma coisa, eu não ser uma pessoa negra e cobrar um posicionamento sobre racismo. (Conversa presencial registrada no diário de campo, 24 de junho de 2020).

Comecei a compreender que para Pinho o importante era apoiar a causa, encontrando na pintura essa maneira de expressar seu apoio ao movimento antirracista, feminista, assim como ao movimento Trans e LGBTQIAPN+. Ao desfilar com essas calças, Pinho estava afirmando publicamente para todas na escola sua posição política e seu pertencimento social, e de orientação sexual.

Ao conversar com Pinho sobre as suas experiências escolares, a estudante-artista relatou as dificuldades que enfrentou por causa da sua sexualidade, que sofreu preconceito, que a homofobia era presente tanto na escola como fora dela. Por isso a escolha da música de Pablo Vittar que diz assim: *eu sei que tudo vai ficar bem e as minhas lágrimas vão secar, eu sei que tudo vai ficar bem e as feridas vão se curar*⁴⁷.

Em um dos episódios de homofobia dentro da escola, Pinho disse que um colega chegou a empurrá-la.

Ele me chamou de viadinho, foi bem grosso e eu fiquei sem ação, fiquei nervosa. Eu o conhecia de vista. Eu cursava o primeiro ano, mas ele já era do terceiro. Acho que nunca mais a vi na minha vida. Ele bateu no meu ombro, naquele momento eu não tive reação. Ele poderia ter dado um murro em mim com aquela coragem dele e pronto. Eu fui à direção e reclamei lá, porque eu não consigo ser uma pessoa barbaqueira, depois tive retorno e ele foi suspenso. Eu fiquei bem feliz porque a maioria dos casos são bem abafados. A diretoria faz questão de abafar os casos e ignora (Conversa presencial registrada no diário de campo da autora, 24 de junho de 2020).

Ao descrever esse fato, Pinho falou que tinha superado apesar dos pesares, tanto é que participou do desfile enfrentando todas para reafirmar sua sexualidade naquele espaço. Pinho era um jovem cheio de sonhos. Durante uma das nossas conversas, fora da escola, me falou dos seus planos profissionais e sua convivência com a família que a aceitava como ele era. Pinho contou para sua mãe sobre sua orientação sexual quando tinha 14 anos de idade.]

Eu contei para minha mãe quando eu estava namorando. Mas eu pensava que não tinha essa coragem de chegar e falar, 'mãe eu sou gay'! Mas com o decorrer do tempo, ela estava vendo uma porta ali crescendo. Eu fiquei nervosa porque eu sentia que ia acontecer. Eu queria apresentar meu namorado para minha família e para acontecer isso, eu teria que falar logo para minha mãe, aí eu fui e falei. Cheguei para ela e falei, eu estou namorando! (Conversa presencial registrada no diário de campo da autora, 24 de junho de 2020).

Pinho falou que a aceitação da sua mãe não foi de imediato, pois ela passou um tempo calada, mas depois:

⁴⁷ Refrão da música Indestrutível de Pablo Vittar, artista, cantora drag queen brasileira.

Ela me chamou para conversar, e disse, desculpa pela minha reação. Pode trazer seu namorado sim, para cá, que eu vou conversar com ele. Mas, a primeira reação dela foi algo assim que eu não esperava. Minha mãe é separada do meu pai e eu tenho padrasto. De sangue mesmo, só ela que mora comigo, minhas duas irmãs não moram com a gente (Conversa presencial registrada no diário de campo da autora, 24 de junho de 2020).

Frequentei a casa de Pinho pela primeira vez quando fui convidada por ele para participar do seu aniversário, foi quando conheci suas amigas e família. Durante esse período a quarentena estava um pouco mais flexível. Apesar da gravidade dos casos, as pessoas estavam tentando se habituar ainda com o uso de máscaras, como já estava saindo de casa para resolver algumas pendências, não via problemas em aceitar o convite de Pinho.

Coloquei a máscara, levei álcool gel no bolso e fui para a sua festa de aniversário. Para minha surpresa ele estava acompanhado da sua nova paquera (havia terminado o namoro com o colega que estudava na mesma escola, o mesmo que desfilou na gincana) e havia começado um novo relacionamento com uma pessoa de outra cidade. Pinho fazia questão de passar na rua de mãos dadas com ele: *Eu passo de mãos dadas com meu paquera na rua só para fazer a linha cão com as vizinhas. Eu sei que elas comentam entre si. Mas, próxima vez que eu passar, elas não vão mais comentar, só vão acompanhar com os olhos* (Conversa presencial registrada no diário de campo da autora, 24 de junho de 2020).

Pinho estava completando 17 anos e tinha sua sexualidade reconhecida por sua família e amigas. Ao perguntar para Pinho como foi o processo de descoberta da sua sexualidade, ele respondeu:

Quando eu fiquei com um menino pela primeira vez, foi um amigo meu, já tinha tido ereção e tal, já tinha sentido atração, o ‘bichinho’ levantou e eu falei...epaaaaa⁴⁸, vamos parar por aqui. Eu fiquei maior iludida por ele. Ele já era mais fechado por causa da família. Nunca na cabeça da mãe dele isso poderia acontecer e aconteceu. Hoje não existe mais. Foi só um teste. Hoje não tenho contato com ele (Conversa presencial registrada no diário de campo da autora, 24 de junho de 2020).

Conversando com suas amigas e amigos, observei que constantemente eles, falavam entre si a palavra “bicha” de maneira carinhosa e se tratavam no feminino. Pinho me parecia bem à vontade, registrando com fotos aquele momento, demonstrando carinho e trocando carícias com sua paquera. Ao falar de suas amigas, Pinho disse que:

São todas de infância. Minhas amigas são lésbicas a maioria. Eu tenho uma amiga lésbica de infância, a gente ficava quando éramos bem novinhos, a gente se pegou quando tínhamos 7 a 8 anos, por aí. Já apanhei do pai dela por causa disso. Quando eu estava na puberdade eu comecei a sentir atração, mas não era por meninas, era por meninos, e ela foi a primeira pessoa que eu contei. Depois de um bom tempo, beirando os 14 anos, ela contou para mim que era lésbica. Hoje ela namora com uma

⁴⁸ Pinho se refere ao pênis.

girl e a mãe dela aceitou de boas, só o pai dela que é meio fechado (Conversa presencial registrada no diário de campo da autora, 24 de junho de 2020).

Pinho expressava uma afetividade muito forte com suas amigas, em especial, com um “amigay” que ele conheceu no fundamental e morava com ele e sua família porque foi expulsa de casa por conta da sua orientação sexual. *A família dele é bem religiosa, ele tem 16 anos. Eu falei com minha mãe e ela disse que ele podia ir lá para casa. Hoje eu divido o quarto com ele. Vai fazer um ano que ele está lá em casa, porque minha mãe aceitou* (Conversa presencial registrada no diário de campo da autora, 24 de junho de 2020).

A família de Pinho não só a acolheu, como também seu melhor “amigay” e isso era um fato de orgulho para ele de apoiá-la nesse momento. Ao contrário desse apoio que ele encontrava em casa, Pinho falou da homofobia presente tanto dentro das famílias como fora delas. Ele contou sobre uma vez em que foi desfrutar do carnaval na Praia das *Crush*⁴⁹ em Fortaleza com uns amigos gays, (a quem ela tratava carinhosamente no feminino), e uma de seus amigos foi agredido:

Uns homens chegaram dançando, mas o problema era que, quanto mais chegavam perto da gente, mais intimidade achava que tinham. Começaram a dançar perto de uma amiga nossa, e nossa amiga pediu para se afastarem, mas os homens chegavam de novo. Teve uma hora em que ela foi meio rude e pediu para eles saírem de perto. Só que os homens ficaram chateados e aumentaram o tom de voz com ela. Para não criar um tumulto, a gente afastou ela, mas a qualquer custo os homens faziam questão de aprontar, até que um homem levantou a mão para bater nela (Conversa presencial registrada no diário de campo da autora, 24 de junho de 2020).

Percebemos nas experivências de Pinho que tanto dentro como fora da escola travava-se uma luta contra a homofobia. Que apesar da família ter aceitado sua sexualidade, seu “amigay” não teve a mesma sorte. Pinho ainda enfrentava na rua a violência, o que a deixava com medo de sair de casa, e que, por conta desse episódio só saía em grupo de amigas. Pinho reconhecia a importância política da afirmação da sua orientação sexual, como também de apoiar as pautas feministas, transfeministas e antirracistas. Ele compreendia que, como jovem cis-branco, não tinha lugar de fala frente a essas lutas, mas percebia que seu lugar era apoiando a causa, mesmo não se considerando ativista.

⁴⁹ Também conhecida como Praia de Iracema, localizada na orla urbana de Fortaleza, é uma das principais praias da cidade.

5.1.1 *Experivivenciando os muros da escola com estudantes*

Durante uma manhã na escola, estudantes estavam na atividade “SuperAção” que consistia em cada turma ficar responsável por sua sala, para realizar atividade de pintura das janelas, portas e paredes. Dois dias foram destinados apenas para essas atividades. As equipes foram separadas para também pintarem banheiros, pátios e corredores. Todas essas atividades valiam pontos dentro da gincana cultural. Os materiais foram arrecadados pelas próprias equipes. Assim, dentro dessas atividades algumas estudantes que cursavam a eletiva de Artes Visuais ficaram responsáveis por uma sala, então, tiveram a ideia de transformar a sala de aula no ateliê, como foi descrito no capítulo anterior. Conseguiram doação de tintas guaches e pincéis, aproveitaram que as janelas já estavam cobertas com papelão por causa do ar-condicionado e as transformaram em telas.

Ao chegar certo dia pela manhã, fui logo surpreendida no corredor por uma estudante: *Tia vem cá ver o que a gente está fazendo*. Quando entrei na sala, vi a movimentação e algumas pinturas que uma estudante com outra colega tinha feito, então me chamaram para participar porque queriam pintar todas as janelas da sala, transformando-a em uma grande exposição artística. Passamos a manhã toda pintando as janelas. Estudantes se dividiam entre pintar, enquanto outras ajudavam na limpeza. Enquanto pintávamos uma equipe de estudantes dançava dentro da sala, ensaiando um número de dança que iriam apresentar em uma das atividades da gincana. A caixa de som ligada no volume bem alto, uma estudante trocava alguns passos de Hip- Hop com outra colega, e a turma eufórica gritando e batendo palmas. Depois, trocaram a música e colocaram Brega Funk⁵⁰, formando uma fila lateral na sala. Uma estudante ensinava os passos para as outras e assim continuaram dançando incansavelmente.

No fim do dia, a equipe de avaliadoras iria avaliar a sala, a organização, a limpeza e as pinturas. Algumas estudantes estavam bem empenhadas para terminar de pintar a porta, limpar o chão da sala, e as carteiras, para a equipe ganhar pontuação de atividade cumprida. Para a surpresa da turma, apesar da comissão ter gostado da inovação que fizeram com as expressões artísticas na janela, a turma perdeu ponto, porque na concepção da comissão, as janelas não foram pintadas conforme as normas e técnicas da gincana, que consistia em pintar de cinza e depois limpar os excessos de tinta da parede e das laterais da janela.

Durante essa atividade, alguns garotos estavam pintando o banheiro masculino, enquanto eu observava o movimento. No momento que estavam pintando perguntei sobre o

⁵⁰ De origem pernambucana, o ritmo mistura brega, arrocha e o funk carioca.

motivo pelo qual eles estavam participando dessa gincana, se era para ganhar nota, ou era para passar de ano, ou se realmente queriam estar ali. Algumas diziam: *Ah, tia, é para passar de ano*, enquanto outras diziam: *Eu não preciso de nota, estou aqui para ajudar os colegas e outros: Eu estou aqui porque eu gosto mesmo*. Depois de pintar o banheiro todo, contei entre 5 a 6 estudantes que estavam se revezando entre pintar e lavar o banheiro, tirando todo o excesso de tinta do chão e dos vasos sanitários, enquanto escutavam música de Brega Funk. Ao mesmo tempo em que puxavam a água, dançavam e cantavam segurando o rodo como se não se importassem em passar o dia todo executando essas atividades, porque parecia ser uma diversão para eles. Muitas diziam que traziam rodo e vassoura de casa, porque *a escola não tem para todo mundo*. Nos corredores algumas utilizavam mangueira, baldes para limpar excesso de tinta no chão, mas se divertiam tomando banho com a mangueira. A linguagem musical e a performance estavam presentes a todo momento.

Constatei que, enquanto para o grupo estudantil parecia uma diversão, a visão de algumas professoras não era a mesma. Algumas diziam: *É um caos, tem muita zoada e muita bagunça*. De fato, existiam muitas caixas de som ligadas simultaneamente durante as atividades, porém era a maneira do grupo estudantil produzir, escutando músicas, dançando e brincando com colegas. Nesse dia, as agentes de serviços gerais estavam preocupadas porque tinham entupido umas das pias do banheiro por causa do excesso da tinta látex. Observei a situação de estudantes tentando desentupir esvaziando a água que estava escorrendo para o corredor. Ficamos algum tempo tentando resolver a situação, enchendo os baldes e derramando em outro local. Mesmo com essa situação, as agentes de serviços gerais falaram: *Eu acho importante estudantes zelarem pela escola, aprenderem a pintar sua sala e também limpá-la. Eu não acho ruim, não*. De fato, no fim do dia a direção da escola exigia que as equipes deixassem a escola limpa e organizada depois dessas atividades.

Era comum nesse período ver estudantes andando à vontade no interior da escola, algumas descalças, de *shorts* e blusa regata. Estudantes com vassoura na mão, rodo e pincel fazendo as atividades de limpeza na escola. As atividades não eram separadas por gênero, era comum ver tanto garotos como garotas pintando, varrendo e lavando as salas, banheiros e corredores.

Em uma dessas atividades, da qual eu estava participando-observando, conversei com o agente de vigilância da escola⁵¹, perguntei o que achava da eletiva de Artes Visuais. Ele falou que achava bonito. Admirava quem tinha habilidade para fazer e que nunca estudou

⁵¹ Por motivos éticos não irei citar seu nome. O agente de vigilância, ou vigia, era responsável por monitorar a entrada e saída de estudantes e agentes da escola.

uma disciplina assim: *Se no tempo que estudava tivesse esse curso, teria feito*, respondeu ele. Esse agente de vigilância foi o mesmo que a todo o momento as estudantes diziam que se sentiam incomodadas por ele quando estávamos exercendo o projeto “Vozes da Comunidade” (com oficinas de *graffiti* e desenho que irei descrever no próximo capítulo). Passamos o dia todo na escola fazendo alguns murais, e o agente de vigilância permanecia monitorando-nos, no entanto, não era por admiração, mas por preocupação para saber que tipos de arte estavam fazendo nas paredes. Parecia também sentir-se desconfiado por eu ser jovem e aparentar ter a idade das próprias estudantes, hipótese mais tarde confirmada, pois nos primeiros dias eu era sempre confundida por ele como estudante.

Aconteceu durante esse projeto o episódio do *stencil*⁵² que foi apagado, o *stencil* da Frida (Ilustração 15 e 16) e a diretora pediu que esse agente de vigilância apagasse *as pixações que as estudantes tinham feito*. Tratava-se de duas frases que foram feitas à mão livre com tinta spray (não deu tempo registrar com fotos), porém, segundo a diretora da escola, este agente também entendeu que o *stencil* da Frida desenhada de *jet* (tinta *spray*) no banco era *pixação*, e apagou.

Sobre esse episódio, é importante destacar, em que uma das aulas de Artes Visuais apresentei para as estudantes algumas artistas, dentre elas, a Frida Kahlo⁵³. Seu percurso na pintura, algumas das suas principais obras. E, esse fato, deve ter encorajado e inspirado as estudantes para fazer *stencil* em sua homenagem (ilustração 15 e 16).

⁵² Também conhecido como *Stencil Art*, trata-se de movimento artístico urbano, utilizado para fazer intervenções urbanas. Também é uma técnica de pintura para aplicar um desenho ou frase em qualquer superfície.

⁵³ Magdalena Carmen Frida Kahlo y Calderón (1907-1954), foi uma importante pintora mexicana conhecida por seus muitos autorretratos. Suas pinturas tinham frequentemente fortes elementos autobiográficos que se misturavam realismo com o surrealismo e fantasia.

Ilustração 15 – Stencil “Frida” no banco, autoria coletiva.



Fonte: Dispositivo móvel da autora, 2019.

Ilustração 16 – Stencil “Frida” na coluna da parede, autoria coletiva.



Fonte: Dispositivo móvel da autora, 2019.

Ilustração 17 – Stencil “Arte” no banco, autoria coletiva



Fonte: Dispositivo móvel da autora, 2019.

Ilustração 18 – Stencil “Arte” na parede, autoria coletiva



Fonte: Dispositivo móvel da autora, 2019.

Ilustração 19 – Mural “A Noite Estrelada”, autoria coletiva.



Fonte: Dispositivo móvel da autora, 2019.

Sobre a pintura do banco “A Noite Estrelada” (ilustração 19), também estudamos na eletiva sobre Van Gogh⁵⁴ e seu percurso na pintura. As estudantes tiveram a ideia de fazer uma releitura da sua obra “A Noite Estrelada”, 1889. Esse mural é o resultado do aprendizado e das trocas nas aulas. Assim, as estudantes adaptaram para sua realidade social, transformando o banco de cimento da escola.

Em se tratando de arte Bourdieu (2003) identifica que ao designar certos objetos como dignos de serem admiradas, algumas instâncias da estrutura social são determinantes, como, por exemplo, a classe social. A história do gosto individual faz parte de um processo de construção social complexa, segundo a qual, os objetos de arte são produzidos. E compreender “os gostos” é essencial. Portanto, faz-se necessário conhecer as condições sociais (experivivências sociais) em que se produz a arte.

Conversando com a diretora da escola, ela falou que as expressões artísticas naquele local não poderiam ter conteúdo interpretado como ideológico⁵⁵, por conta da conjuntura política do atual governo, por isso ela pediu para apagar as *pixações*. Porém, nesse processo apagou também o *stencil* de Frida, o que segundo ela, não via problemas nesta pintura. Algumas estudantes foram questionar o ocorrido e a direção da escola pediu desculpas pela ocorrência, e que o banco da Frida poderia ser refeito depois. Mas as estudantes ficaram desmotivadas e não refizeram.

É importante destacar que durante o projeto “Artista Presente”, em dezembro de 2019, conheci uma artista-professora Carliane Menezes, cognominada Capitu⁵⁶, no grupo de *Whatsapp* de artistas-professoras do projeto. Ao falar do projeto de pesquisa para Capitu, ela aceitou participar de uma conversa comigo. Em uma de nossas conversas presenciais em janeiro de 2020, Capitu falou como foi sua passagem pela escola ao ministrar o curso de Fanzine⁵⁷, e observei semelhanças entre nossas passagens. Capitu falou que em uma das

⁵⁴ Vicent Van Gogh (1853-1890) foi um dos maiores representantes da pintura pós-impressionista. A sua obra A Noite Estrelada é considerada uma das mais famosas pinturas. A tela faz parte da coleção permanente do Museu de Arte Moderna de Nova Iorque.

⁵⁵ Atualmente no Brasil, o termo tem sido mais frequentemente usado por uma ala de políticos conservadores, alinhados à chamada “bancada evangélica”, na expressão “ideologia de gênero”, entendido no senso comum como elemento doutrinador. Esse termo apareceu pela primeira vez em meados da década de 1990 e, no início dos anos 2000, por agentes ligados à Igreja Católica e, posteriormente, viu-se fortalecido por religiosos do protestantismo. Contudo, o termo o significado do termo “ideologia” foi se modificando ao longo da História. A principal corrente crítica à ideologia é formulada pelo filósofo alemão Karl Marx (1818-1883) para explicar a causa da alienação econômica.

⁵⁶ Carliane Capitu é graduada em Filosofia, foi integrante do laboratório de Artes Visuais pelo Porto Iracema das Artes, atua hoje como fotógrafa e realiza oficinas de Fanzine e fotografia. O mapa cultural da artista está disponível em <https://mapacultural.secult.ce.gov.br/agente/19879/>. Acessado em 08 de janeiro de 2021 às 10hs e 10min. Seu perfil no *instagram* é @fanzinagemcomcarliane.

⁵⁷ Também conhecida como zine é uma publicação não oficial de uma produção particular. Algumas fanzines são digitadas ou fotocopiadas e distribuídas gratuitamente. O termo nasceu da junção da palavra fan (ou fã) com

atividades as fanzines produzidas por estudantes nas aulas, foram coladas em algumas colunas e a diretora pediu-lhe que as retirassem, pois a escola iria ser pintada no projeto chamado “SuperAção” (mesmo projeto que aconteceu na escola onde lecionei). Quando ela avisou às estudantes causou-lhes um sentimento de muita tristeza em todas. Em contrapartida, para melhorar aquela situação, Capitu teve a ideia de criar fotoperformance com os pedaços que foram lavados das colunas. O processo criativo se deu com um grupo de estudantes que juntaram os pedaços retirados, enquanto outras lavavam a coluna com água e sabão. Esse momento foi registrado com fotos e, posteriormente, foram reveladas e transformadas em fotopoesia. A partir desse ato de higienização da arte foi (re)criada outra produção com os pedaços da fanzine, as fotos foram coladas nas colunas.

Ilustração 20 – Aula prática da artista-professora Capitu.



Fonte: Autoria de Capitu, 2019.

Formada em filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), uma das primeiras frases que Capitu compartilhou do seu fazer-artístico foi: *Eu faço/crio arte com meu corpo*. Ela trabalhou na eletiva de Artes Visuais com fanzine, ou simplesmente zine, que conheceu ainda no ensino fundamental, com uma professora de Literatura. Desde então, ela se apaixonou por essa expressão artística, mas só veio a se relacionar com essa expressão no

zine (última sílaba de magazine, equivalente a publicação ilustrada). No Brasil, o termo é genérico para toda produção independente. As primeiras fanzines do país surgiram em 1965. As zines quando apresentam melhor qualidade gráfica, ao substituírem as fotocópias pela impressão, têm ISBN e passam a chamar-se prozines.

ensino médio através de folheto de zine que tinha adquirido de sua irmã em uma das rodas de conversa de movimentos estudantis da qual ela havia participado. O contato dela com a arte deu-se desde muito nova. A sua madrinha era artista plástica, o que a fazia sentir-se *uma pessoa privilegiada pela convivência com ela e com esse mundo*. Em nossas trocas, ela sempre dizia que sentia a necessidade da zine dialogar com outras linguagens *porque precisa haver novos espaços de produções sobre/com zine*.

Sua produção tinha como inspiração *arte de rua periférica, na arte dita, marginalizada socialmente*. Capitu também estudou em escola pública e compartilhava a mesma realidade social de suas estudantes. *Eu também fui aluna de escola pública. Eu compartilho com eles toda a realidade que eu tive e que eles também enfrentam*. Para ela uma das ferramentas artísticas mais marginalizadas e imperfeitas é a fanzine, pois permite utilizar os recursos que estão à disposição. *Se não há cola branca, é feito grude. Se não há tesoura, é usada uma régua para recortar. Se não há papel, as folhas de árvore viram suporte para os textos* (Conversa registrada no diário de campo da autora, 06 de janeiro de 2020).

Nesse contexto de experiências tanto da artista-Capitu, quanto minhas, como artista-professora da escola foi frustrante. Nem todas as professoras nos receberam bem, como também, tivemos conflitos internos com a direção. No meu caso, por ter que lidar com apagamentos dos murais realizados pelas estudantes no projeto “Vozes da Comunidade”.

Podemos identificar, neste contexto, que a arte em paredes está ligada diretamente a vários movimentos urbanos oriundos da periferia. Capitu e eu seguimos a ideia de Bastianello (2015), sobre as formas de artes contribuírem para as relações de diálogo, denúncia e reivindicação das pautas levantadas por manifestações sociais. Essa ocupação do espaço pode ser compreendida como uma cultura política urbana e transgressora. Sendo assim, a arte é uma forma de expressar toda a opressão que esses grupos sociais colados à margem da sociedade vivem, ou seja, a arte é o reflexo da própria realidade social.

5.1.2.1 Oficina de graffiti e desenho com Vini e estudantes: Problematizando o contexto escolar

Ilustração 21 – Mural “Flore-ser”, autora Vini.



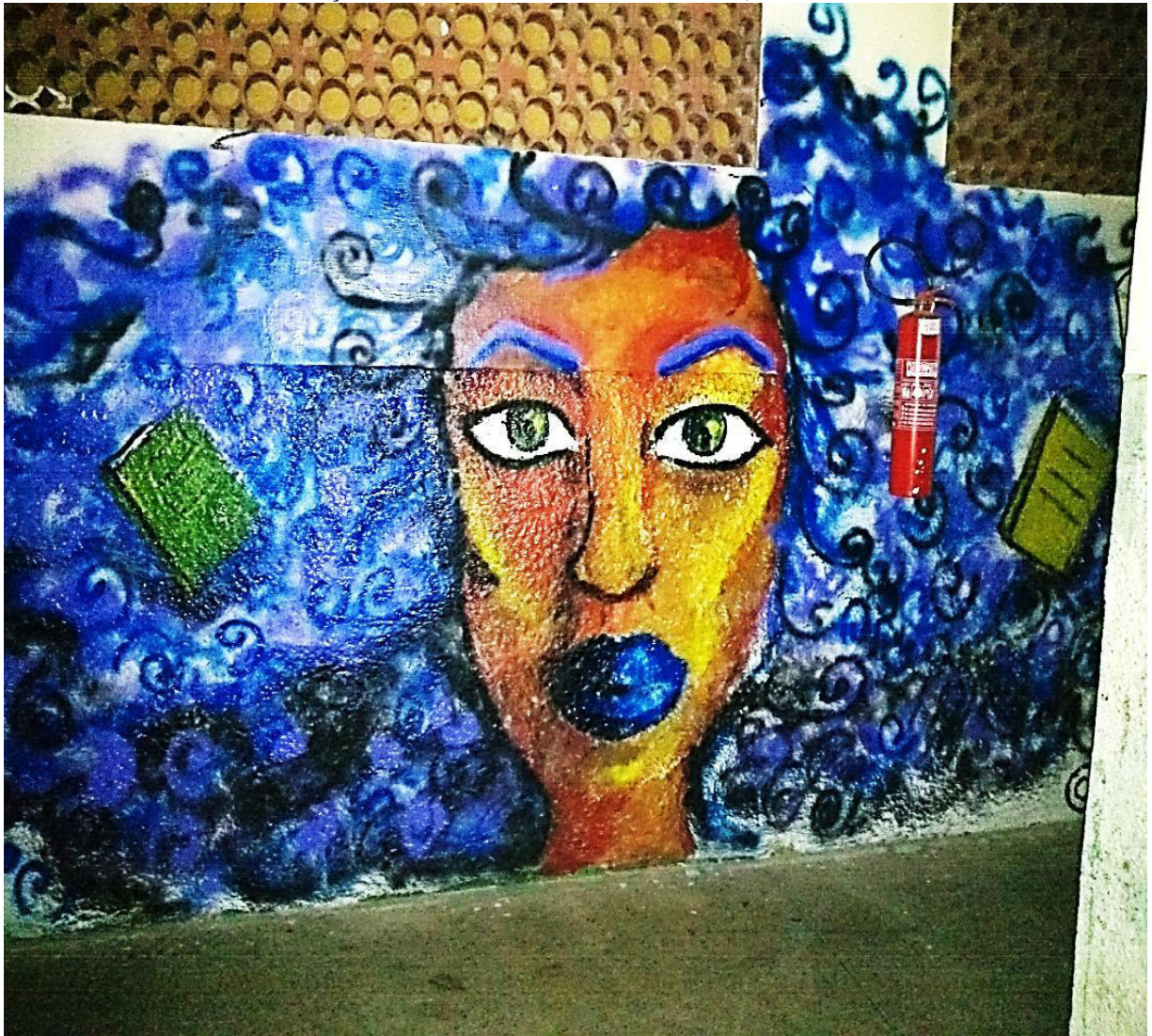
Fonte: Dispositivo móvel da autora, 2019.

A autoria desse mural (ilustração 21) é de Vini, artista visual, ex-estudante da escola. Vini produziu o mural “Flore-ser”, em 2019, durante a oficina de *graffiti* e desenho.

Segundo Vini essa obra representa:

Autocura diante de transtorno depressivo, trazendo uma linguagem poética e metafórica. Uso de elementos como a metamorfose das borboletas e uma ampulheta no peito para representar esse processo. Além de destacar sua origem mestiça nas características presentes no personagem da obra. Representa também, a luta da população negra dentro desse processo constante de autocuidado extremamente necessário para enfrentar o racismo no cotidiano. (Conversa pelo Instagram, 06 de maio de 2020).

Ilustração 22 – Mural “Mulher Afro-Brasileira”, autora Vini.



Fonte: Dispositivo móvel da autora, 2019.

Vini produziu esses murais (ilustração 22 e 23), em 2018, antes da minha passagem pela escola como professora de Artes Visuais. Vini era reconhecida e admirada por muitas estudantes. Seu *graffiti* intitulado “Preta flor” foi feito duas vezes e apagado pela direção da escola. Na primeira vez, em 2017, era um mural pequeno feito no muro ao redor da quadra esportiva, mas com a repercussão das estudantes a direção permitiu que fizesse outro. Assim, em 2018, Vini pintou um mural ainda maior, *para dar mais trabalho de apagar*. Como era uma parede central em cima do palco, a coordenação da escola falou, que quando ia usar o projetor interferia, então apagaram novamente sua obra “Preta flor”.

Ilustração 23 – Mural “Preta Flor”, autora Vini.



Fonte: Autoria de Vini, 2018.

A aproximação com Vini se deu durante o projeto “Vozes da Comunidade”, que observando sua atuação e as expressões da sua pintura e escutando seus questionamentos sobre a censura dos *graffitters*, observei que as experiências de classe, de raça/cor, gênero e sexualidade se manifestavam em sua pintura. Que sua arte estava intrinsecamente ligada ao seu contexto social, como jovem negro, artista de rua, de classe pobre-trabalhadora e estudante de escola pública. Segundo Vini:

Minha arte está relacionada com minha vida em dois pontos principais. Primeiro, é pela necessidade mesmo porque não tenho o privilégio de ter um suporte familiar que me apoia como artista. Então, tenho que produzir fazendo encomenda para sobreviver. Segundo, por causa da lucidez para viver nesse mundo misógino, lgbtfóbico e racista. A arte me traz lucidez. (Conversa pelo Instagram, 06 de novembro de 2020).

Quando conheci Vini, estava com idade de 18 anos, cisgênero e bissexual, trabalhava ajudando sua mãe vendendo marmitas no bairro. Algumas vezes, encontrei com ele no caminho de umas entregas. Trocamos experiências, tintas, materiais, afetos e passamos o dia juntas no projeto desenvolvido por duas estudantes chamado “Vozes da comunidade”. A artista facilitou a oficina de *graffiti* e desenho intitulada: “Arte e Resistência”. Sempre atenciosa com a turma, nos ensinou como manusear a tinta *spray* e algumas técnicas. Várias vezes, durante a oficina, trocamos ideias para elaboração de murais. Vini estava descalça, de *short* e blusa com marcas de tinta, sentada ao chão, enquanto nos ensinava como trabalhar com pigmentos para fazer cores. Um dia antes, Vini havia pintado com outra estudante algumas paredes da escola de branco e foram essas paredes utilizadas por estudantes para produzir murais.

Este episódio aconteceu em outubro de 2019, quando recebi um convite da coordenação da escola para orientar um projeto de duas estudantes que tinham tirado nota máxima na feira de ciências do terceiro ano, e esse projeto iria ser inscrito no *Ceará Científico*⁵⁸, mas elas precisavam de uma professora orientadora. A coordenação me falou do projeto das estudantes, a qual estava ligada à arte, e perguntou-me se eu não queria conhecê-las, já que elas não estavam matriculadas na eletiva de Artes Visuais, pois eram estudantes do

⁵⁸ Esta ação é implementada nas escolas da rede estadual de ensino público desde 2007 e envolve todas as escolas e estudantes da rede pública do estado do Ceará. Os projetos escolares são desenvolvidos pelos estudantes, sob orientação de suas professoras. O Ceará Científico é o itinerário científico anual da SEDUC e possui três etapas: Escolar, Regional e a Estadual. Na Etapa Escolar os projetos são desenvolvidos e apresentados na escola de forma curricular e por afinidade das estudantes pela temática a ser pesquisada. Os trabalhos que se destacam na etapa escolar seguem para a etapa Regional. A Etapa Regional é desenvolvida por cada Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e pela Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR).

Disponível em <https://crede01.seduc.ce.gov.br/index.php/listanoticias/noticias-antiores/6097-corrigenda-e-aditivo-edital-do-ceara-cientifico-regional-2019>. Acessado em 08 de janeiro de 2021 às 14hs

terceiro ano, e estes ficam de fora das eletivas por conta de atividades direcionadas para o Enem. Fiquei bastante surpresa com a proposta, mas aceitei imediatamente conhecê-las e conversar sobre seu projeto. As duas estudantes, em questão, não quiseram por escolhas pessoais, serem identificadas na pesquisa. Por isso, para homenageá-las, irei usar o nome fictício de “Fridas”, ao relatar suas experiências com o projeto no contexto social e escolar, como foram apontadas por elas.

Ao ler o projeto, fiquei bastante interessada em saber como elas chegaram a esse tema e qual o interesse delas. Segundo as Fridas: *Para incentivar a galera a viver da arte, porque sou desenhista, eu gosto de desenhar, mas não tenho coragem de expandir isso. Porque ninguém me disse que isso era massa, que eu poderia expandir isso.* Ao conversar com Fridas, elas relataram que chegaram ao tema por conta da sua vivência social no município como jovens de classe pobre-trabalhadora, que não tinham acesso a atividades artísticas e culturais gratuitas na cidade, então sentiam necessidade de fazer um projeto que permitisse que jovens tivessem espaço para expressar sua arte e aprender com outras artistas da comunidade.

Assim, o projeto iria atender a uma demanda delas e da juventude local. *A gente fez o projeto pela gente e pela nossa escola. A gente começou com uma ideia de grafitar a escola e era só isso, mas depois a gente pensou por que não colocar outras coisas? Desenho, e essas paradas?* (Conversa registrada no diário de campo da autora, 22 de novembro de 2019)

A proposta das estudantes era ofertar em parceria com artistas da própria comunidade um dia de atividade artística na escola, com oficinas de *graffiti*, desenho e teatro, para que tanto estudantes da sua escola participassem como outras jovens da comunidade. *A gente só queria fazer com que o nosso projeto acontecesse, que era grafitar a escola e fazer uma oficina de desenho.*

Concretizamos o projeto e nos inscrevemos no Ceará Científico. Como não tínhamos recursos financeiros, as estudantes conseguiram doação de tinta *spray*, folhas de papel sulfite, lápis de cor, giz de cera, tinta látex para a realização das oficinas, marcadas para um dia de sábado, durante o período da manhã e tarde. Divulgamos o *folder* nas redes sociais, e elas registraram tudo no seu “caderno de campo”, este é um instrumento obrigatório para apresentar para a banca examinadora na etapa regional do Ceará Científico.

Ilustração 24 - Folder de divulgação da oficina, autora Lanai.



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

O projeto das estudantes foi selecionado para uma pré-seleção com a banca examinadora, porém não seguiu para a etapa final do Ceará Científico (fato este que eu descrevo a seguir).

Um dia antes da realização das oficinas surge um imprevisto e as artistas que ficaram de ministrar a oficina de desenho e de teatro desistiram, e por alguns instantes, pensamos em cancelar o evento, mas assumi a responsabilidade de ministrar a oficina de desenho e de *graffiti* junto com Vini. Assim, no outro dia cheguei à escola cedo, estava chovendo e algumas estudantes já estavam lá para desenvolver atividades de preparação para a gincana cultural. Aproveitamos e convidamos quem quisesse para participar das oficinas naquele dia. Pela manhã, ministramos as oficinas e fomos para a aula prática durante a tarde. Acordamos com a direção da escola que seriam produzidos alguns murais nas paredes. Concluimos a oficina e aguardamos o resultado para a etapa Regional do Ceará Científico, mas o projeto não foi selecionado.

Ao conversar com as Fridas sobre essa experiência, elas disseram que foi frustrante, por que: *as avaliadoras eram despreparadas*, e durante a apresentação do trabalho delas uma das examinadoras falou que: *quem faz o ambiente social é a estudante*, e elas discordavam por que *ela não viveu metade do que a gente viveu porque é branca, de classe média, deve ter estudado em escola particular a vida toda*. Essas marcações sociais para elas faziam toda diferença: *a gente chega à escola e é tudo destruído lá e a pessoa ainda fala uma besteira dessa?*

Fridas apresentaram a metodologia do seu projeto que era qualitativa, com breves entrevistas da trajetória de vida de estudantes que participaram da oficina artística na escola, mas foram interrompidas por um membro da banca avaliadora: *a pessoa interferiu dizendo que o nosso trabalho não tinha dados e tabelas, não tinha dados tabelados*. Elas entenderam que o argumento da avaliadora era *sem noção*. Porque o trabalho delas era qualitativo *as pessoas respondem de formas diferentes suas vivências e não dá para tabelar isso, porque não sabemos da vivência de ninguém. A sua vivência é diferente da minha e o que eu vivi ela não viveu*.

Percebi com as experiências das estudantes o que Bourdieu (1998) questiona sobre a neutralidade da escola e do conhecimento escolar, argumentando que o que essas instituições representam e cobram de estudantes são, basicamente, os gastos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura universal, no caso da estudante, ela denuncia que uma das avaliadoras era uma pessoa cisgênero, cis-heteronormativa, branca, de classe média, que provavelmente tinha estudado a

vida toda em escola particular e não sabia da realidade enfrentada por estudantes de escola pública. Portanto, a escola pública cumpriria o papel fundamental de legitimação dessas desigualdades, ao dissimular as bases sociais ditas, convertendo-as em diferenças acadêmicas e cognitivas, relacionadas aos méritos e dons individuais. Identificamos essas diferenças relacionadas à meritocracia quando um dos examinadores do projeto afirma *quem faz o ambiente escolar é a estudante*.

O que constatei das experiências relatadas são questões relacionadas a desigualdades sociais e, conseqüentemente, as desigualdades escolares. *A parada do governo para manter estudantes na escola é tipo assim: eu vou prender as estudantes dentro da escola, mas isso ajuda economicamente? Ajuda. Mas, e socialmente?* (Conversa registrada no diário de campo da autora, 22 de novembro de 2019).

Bourdieu (1992) a partir dos anos 1960 reformulou ideias teóricas e empíricas sobre as questões para o problema das desigualdades escolares. Essa resposta tornou-se um marco na história, mas do pensamento e da prática educacional em todo o mundo. Onde se via igualdade de oportunidade, meritocracia, justiça social, passa a ver a reprodução e legitimação das desigualdades sociais. A educação, na teoria do autor, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais.

Fridas questionam:

Quem olha para o social? Tem dias que eu nem ia para escola. Eu passei um mês sem ir para escola porque minha mãe não tinha dinheiro. Depois que minha mãe começou a trabalhar, eu sei que o esforço todo que eu tenho é porque ela se esforça muito, mas nem todo esforço da minha mãe que trabalha de 8hs da manhã até meia noite, não vale de nada, porque ninguém está preocupado com a gente. (Conversa registrada no diário de campo da autora, 22 de novembro de 2019).

Podemos identificar com essa fala da estudante o que Bourdieu e Passeron (1975) discutem a partir da categoria de *violência simbólica* e explicitam como a reprodução social acontece nas instituições e como elas se utilizam da ação pedagógica para inculcar um arbitrário cultural dominante de maneira natural e legítima. O arbitrário não é percebido pelas agentes da sociedade capitalista, no caso específico da escola, por pais, estudantes e até mesmo pelas agentes da escola que, por desconhecê-los, envolvem-se na trama da reprodução, naturalizando-a. Para Bourdieu e Passeron (1975) a escola não seria uma instância neutra e sim uma instituição a serviço da reprodução e legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes.

Com base nisso, Dermeval Saviane (1986) aponta que as teorias educacionais podem ser classificadas em dois grupos: “Que entendem a educação como instrumento de

equalização, de superação da marginalidade. Que entendem a educação como instrumento de discriminação social, logo um fator de marginalização” (SAVIANE, 1986, p. 15). De acordo com a segunda vertente, marginalizada é a classe trabalhadora. Marginalizada socialmente porque não possuem força material (capital econômico) e marginalizada culturalmente, porque não possuem força simbólica (capital cultural). E a educação, longe de ser um fato de superação da marginalidade, constitui um elemento reforçador da mesma. Conseqüentemente, a escola nessa perspectiva está longe de ser um instrumento de equalização social, pois, se converte no aparelho ideológico, instrumento da burguesia na luta ideológica de dominação contra a classe trabalhadora.

6 CONCLUSÃO

A metodologia das experivivências impactou o meu olhar enquanto pesquisadora, professora e artista, me ensinando que é possível a prática de uma pesquisa simétrica e horizontal, que contempla as trocas de afetos e conhecimento, porque educação também é uma relação de afetividade. A educação que transforma é uma educação que se aprende pelo sentir. Não há distância entre o conhecimento e o afeto quando enxergamos as experivivências.

Uma pesquisa experivivenciada contempla as construções sociais, as subjetividades e intersubjetividades, que estão diretamente associadas a relações de poder, exclusão e desigualdades de determinados grupos sociais. Compreendemos por meio dessa metodologia, que tanto os diferentes modos de pensar e agir de interlocutoras quanto à própria prática da pesquisa se refletem nas relações sociais entre agentes com distintas trajetórias de vida, que se aproximam e se diferenciam dentro das estruturas políticas, econômicas e socioculturais.

A importância das experivivências autoetnográficas está na construção de uma ponte dialógica de comunicação, onde pesquisadora e interlocutora, docente e estudante, estão integradas no mesmo processo de conhecimento e aprendizagem. Precisamos refletir sobre novas construções sociais de aprendizado, nas quais, tanto o papel docente seja apoiar estudantes para que se descubram e se conheçam a partir da relação de interação com “diferentes”, quanto o papel da pesquisadora seja descobrir-se também participante das experivivências junto com as interlocutoras.

Necessitamos construir novas relações de pesquisa baseadas nas experivivências tanto entre pesquisadora e interlocutora, como também, entre docentes e estudantes, porque ambas são agentes de conhecimento integrados numa mesma experiência de aprendizagem,

estabelecendo redes de afeto, e de saberes. Com essa pesquisa, percebi fortemente a necessidade e a importância do diálogo antropológico no espaço escolar para a transformação efetiva da educação. A escola precisa de antropólogas, como também, de artistas que atuem em parceria com outros profissionais da educação para ajudar a transformá-la no espaço de afeto, conhecimento, cidadania, respeito e de equidade social.

A metodologia de experivivências se encontra *entre* diversos eixos de aproximação e diferenciação dos marcadores sociais (gênero, raça/cor, etnia, classe social e sexualidade) que influenciam na maneira de sentir, ver, agir e viver das pessoas porque se trata de uma experiência vivida. A expressão artística das participantes deste trabalho está aliada às suas experivivências, o que significa, a afirmação da sua reXistência e pertencimento a um grupo social, portanto, a construção do seu fazer-artístico está intrinsecamente ligada ao seu contexto social.

Assim, Bonekinha denominou de “resistência” sua expressão artística devido às desigualdades sociais enfrentadas por estudantes do ensino médio de escola pública, e por ter sofrido preconceito por sua raça/cor e sua condição social. Ela encontrou na *pixação* sua maneira de expressar suas experivivências. Hatake, por sua vez, mostrou que a arte lhe tirou da solidão, que através dela fez amizades e descobriu a liberdade para expressar seus sentimentos, sua condição social de classe e, por isso, se reconhecia através da arte de rua.

Estudantes-artistas com as quais me relacionei neste trabalho tinham sua própria visão sobre *pixação, mural e graffiti*, a qual não estava apenas relacionada à estética ou à técnica, mas à diversidade de linguagem e de vivências. Portanto, tanto a rua, como os muros da escola são esse espaço de intervenção, de reivindicação e de reXistência.

O *locus* para o encontro de todas essas experivivências foi os “muros” da escola a partir do encontro do ensino/prática de Artes Visuais, pois compreendo que o desafio maior da escola é ser um espaço de aprendizagem, trocas de conhecimentos e para isso é preciso reconhecer a presença da diversidade, compreender seus sentidos e significados. O que constatei com essa pesquisa é que a educação do século XXI precisa superar os modelos educativos de aprendizagem herdados do passado, que negam a diversidade humana e reproduzem processos de exclusão de diferentes grupos sociais.

Neste trabalho fez-se necessário a autoetnografia, ou seja, a experivivência da própria pesquisadora, porque a rejeitar a máscara da cientista neutra é possível a interação, a relação com a pesquisa, entre as subjetividades de ambos, tanto da pesquisadora e interlocutoras, como artista-professora e artistas-estudantes, pois o intuito de uma relação entre a Antropologia e a Educação é possibilitar a reflexão antropológica dentro do contexto

educacional, mas também fora dele, se relacionando de maneira dialógica, trocando conhecimentos para a prática e a reflexão crítica, corroborando a conscientização e as mudanças de paradigmas construídos sobre as relações de poder capitalista e de exclusão social, preconceito e discriminação.

Para superar as desigualdades precisamos lutar contra o modelo de educação do século XIX, baseado no individualismo e na reprodução capitalista das desigualdades sociais. E, para isso, o perfil do docente tem que mudar. Ao invés de transmissor de conhecimento, como um especialista, torna-se uma mediadora da aprendizagem. Tornando-se coparticipantes do mesmo processo: docentes e estudantes, assim como também, precisamos mudar o modo de fazer ciência, pesquisadoras e interlocutoras precisam ser participantes e autoras da pesquisa. Para isso faz-se necessária também à aprendizagem coletiva (PACHECO, 2004), baseada na teoria de Paulo Freire, para a construção de uma pesquisa e uma educação que passa pelo afeto.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Luma Nogueira de. **Travestis na escola: assujeitamento ou resistência à ordem normativa**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2012.
- BASTIANELLO, Tainara Andressa Becker. **Grafismos urbanos: mensagens políticas em grafites e pichações na região central de Porto Alegre**. 2015. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2015.
- BENEDICT, Ruth. **O crisântemo e a espada**. São Paulo: Perspectiva ed, 1972.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**: Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, Pierre. A metamorfose dos gostos. *In: Questões de Sociologia*. Lisboa: Fim de Século, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade**. 8ª ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 2015.
- BRILHANTE, Aline Veras Moreira. MOREIRA, Claudio. Formas, fôrmas e fragmentos: uma exploração performática e autoetnográfica das lacunas, quebras e rachaduras na produção de conhecimento acadêmico. **Interface** (Botucatu), v. 20, p. 1099-1113, 2016.
- BRITTO, Fabiana Dultra. JACQUES, Paola Berenstein. Cenografias e corpografias urbanas: um diálogo sobre as relações entre o corpo e a cidade. **Cadernos PPG-AU/UFBA, [S .I.]**, v. 7, n. 2, 2018.
- CAMPOS, Ricardo. **Porque Pintamos a Cidade?** Lisboa, Fim de Século, 2010.
- CANEVACCI, Massimo. **Culturas eXtremas: mutações juvenis nos corpos das metrópoles**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- CHIESA, Carolina Dalla; FANTINEL, Letícia Dias. Quando eu vi, eu tinha feito uma etnografia: notas sobre como não fazer uma “etnografia acidental”. *In: VIII Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD*, Gramado, 2014.
- CONNEL, Raewyn; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 21(1): 424, janeiro-abril/2013.
- CORRÊA, Mariza. Sobre a invenção da mulata. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 6-7, p. 35-50, 1996.
- CORREA. Maurício de Vargas; ROZADOS. Helen Beatriz Frota. A netnografia como método de pesquisa em Ciência da Informação. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, v. 22, n.49, p. 1-18, 2017.

COSTA, José Carlos Pinto. Para uma autoetnografia dos estados de vulnerabilidade: ensaio num caso de disfunção da tireoide. **Atas do 5º Congresso Ibero-americano em Investigação Qualitativa**. Salamanca, Espanha, 2016.

DAMATTA, Roberto. O trabalho de campo na Antropologia Social; O trabalho de campo como rito de passagem. *In: Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 2012. pp. 165-199.

DINIZ, Débora. **Carta de uma orientadora: o primeiro projeto de pesquisa**. Brasília: Letras Livres, 2013.

DIÓGENES, Glória. A arte urbana entre ambientes: “dobras” entre a cidade “material” e o ciberespaço, **Etnográfica** [Online], vol. 19 (3) | 2015. Acesso em 21 de julho de 2020 às 9hs.

DIÓGENES, Glória. Arte, pixo e política: dissenso, dissemelhança e desentendimento. **Vazantes**, v. 1, n. 2, p. 115-134, 2017.

DOTÉ, Alice Diógenes Sá. **Cidade caminhante: escritas urbanas e outras feitura com imagens no centro de Fortaleza**. 2020. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

ENGELS, Friedrich. MARX, Karl. **Manifesto comunista**. Trad. Álvaro Pina. Introdução e organização de Osvaldo Coggiola . São Paulo: Boitempo, 2002.

EVANS-PRITCHARD. Edward Evan. **Bruxaria, Oráculos e Magia entre os Azande**. Trad. Eduardo Viveiros de Castro – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

FAVRET-SAADA, Jeanne de. Ser afetado. Tradução Paula Siqueira. *In: Cadernos de campo*. n. 13. p. 155-161, 2008.

FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar**. Olho d’ Agua, 1997.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 1985.

GROSGUÉL, Ramon. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *In: Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

GROSSI, Mirian Pillar. (org). **Trabalho de campo e Subjetividade**. Florianópolis: CLAUDIA LAGO, 1992.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, diversidade e educação: um campo de possibilidades. **Ponto e Virgula**, v. 10, p. 32-45, 2011.

HARAWAY, Donna. Saberes Localizados. A questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, v. 5, p. 7-41, 1995.

HIRANO, Luis Felipe Kojima. **Marcadores sociais das diferenças**: fluxos, trânsitos e intersecções. Luis Felipe Kojima Hirano, Maurício Acuña; Bernardo Fonseca Machado (org.). – Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2019. 258 p. – (Coleção Diferenças).

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir**: A educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brendão Cipolla- São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº16. Brasília, janeiro - abril de 2015, pp. 193-210.

HURSTON, Zora. **Hoodoo in America**. The Journal of American Folklore, v. 44, n. 174, p. 317-417, 1931.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos. Brasília, 2012.

KILOMBA, Grada. **Plantation Memories**: Episodes of Everyday Racism. Münster: Unrast Verlag, 2. Edição, 2010.

LASSALA, Gustavo. **Pichação não é Pixação**. São Paulo: Altamira, 2010.

LEMONS, Kaio. **Processos externalizadores**: normas, práticas e tecnologias de gênero no universo transmasculine/o no Ceará. 2020. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

LIBANEO, José Carlos. A escola como organização de trabalho e lugar de aprendizagem do professor. *In*: **Organização e gestão da escola**: Teoria e Prática. 5. ed. 2ª reimp. MF: Goiânia, 2008.

LIBANEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítica-social do conteúdo. São Paulo: Loyola, 1985.

LIBANEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. *In*: **Revista da Ande**, São Paulo, v.3, n. 6, p. 11-19, 1983.

LORDE, Audre. **Zami una biomitografía**: Una nueva forma de escribir mi nombre. La editora San Cristobal, Madrid. 2009.

LOURENÇO, Vanessa Cândida. **Antropóloga, Mulher e Negra**: Sobre a trajetória de Zora Neale Hurston (Monografia). Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Ciências Sociais, 2019.

LOURO. Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis. RJ: Vozes, 1997.

MACÊDO PEREIRA, F.; MOREIRA, S. Arte, gênero, movimento estudantil. **Conhecer: debate entre o público e o privado**, v. 9, n. 23, 2019, p. 180-197, 2019.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Os argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo, Ed. Abril Cultural, 1978 (1922).

MEAD, Margaret. **Sexo e temperamento**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

MEIRELES, Flavia. Corpos/corpas/corpes dissidentes e a cena artística: políticas da diferença. **MORINGA - Artes do Espetáculo, [S. l.]**, v. 11, n. 1, 2020.

MESQUITA, Rafael Fernandes de *et al.* Do espaço ao ciberespaço: sobre etnografia e netnografia. **Perspectivas em Ciência da Informação** [online]. 2018, v. 23, n. 2, pp. 134-153. Acesso em 19 de julho de 2020 às 11hs.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Mec. **Instituto Nacional do Ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>. Acesso em: 20 out. 2019 às 10hs e 30mim.

PACHECO, José. **Aprender em Comunidade**. 1 ed. São Paulo: Edições SM, 2004.

PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

PEIRANO, Mariza. **A teoria vivida e outros ensaios de Antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 11, n. 2, p.263-274, 2008.

SÁ, Raquel Mello Salimeno de. **Ensino da Arte na Educação municipal de Uberlândia: Potencialidades e silenciamento no campo do multiculturalismo**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2007.

SAVIANE, Dermeval. **Escola e democracia: teoria da educação, curvatura da vara onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez: autores associados, 1986.

SECRETARIA DA CULTURA DO ESTADO DO CEARÁ, Secult. **Mapa Cultural Agente**. Ceará: Secult, 2019. Disponível em: <https://mapacultural.secult.ce.gov.br/agente/19879/>. Acesso em: 08 jan. 2021 às 10hs e 10mim

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ, Seduc. **Crede 01**. Ceará: Seduc, 2008. Disponível em: <https://crede01.seduc.ce.gov.br/index.php/listanoticias/noticias-antiores/6097-corrigenda-eaditivo-edital-do-ceara-cientifico-regional-2019>. Acesso em: 09 out. 2019 às 11hs e 15mim.

SILVA, Angela Carrancho da. **Escola com arte: multicaminhos para a transformação**. Porto Alegre, Mediação, 2006.

STRATHERN, Marilyn. **O efeito etnográfico e outros ensaios**. Coordenação editorial: Florencia Ferrari. Tradução: Iracema Dullei, Jamille Pinheiro e Luísa Valentini. São Paulo: Cosac Naify, 2014. 576 p. (Tradução livre).

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**. v.1, n.2, 1990.

VALE DE ALMEIDA, Miguel. O manifesto do corpo. **Manifesto**, n. 5, 2004, pp. 18-35.

VASCONCELLOS, Camilo de Mello. Visões da revolução mexicana: arte e política nos murais do museu nacional de história da cidade do México. **Revista eletrônica ANPHLAC** [s. n.], 2004.

VELHO, Gilberto. **A utopia urbana: um estudo de antropologia social**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1989.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. *In: Individualismo e cultura notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1980.

APÊNDICE – TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada a participar, como voluntária, da pesquisa intitulada “Experivivências (Auto)etnográficas: Artista-professora e estudantes de uma escola pública em Maracanaú-CE”, desenvolvida pela pesquisadora Silmara Lanai, estudante de Pós-Graduação em Antropologia do Programa Associado da Universidade do Estado do Ceará e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

Um dos objetivos dessa pesquisa é identificar como as expressões artísticas de estudantes fazem parte das suas experivivências sociais?

Após a sua autorização e a assinatura deste termo, as imagens das suas produções artísticas, como pinturas e desenhos realizados dentro e fora da escola, e as conversas que tivemos serão divulgadas nesta pesquisa.

Contudo, ficará ao seu critério o anonimato e a confidencialidade do seu nome, podendo ser utilizado um codinome artístico.

A pesquisadora responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer prejuízo as participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final desse documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora responsável.

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Maracanaú, ____ de _____ de _____.

Assinatura da participante _____

Assinatura da pesquisadora _____