

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
GRADUAÇÃO EM DANÇA – LICENCIATURA

André Luiz de Sousa

INSUBMISSÃO PELAS FRESTAS:

Agência de estudantes negras, ação artística/docente de dança, antirracismo e interculturalidade.

Belo Horizonte

2019

André Luiz de Sousa

INSUBMISSÃO PELAS FRESTAS:

Agência de estudantes negras, ação artística/docente de dança, antirracismo e interculturalidade.

Monografia de graduação apresentada ao curso de Graduação em Dança – Licenciatura – da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Dança.

Orientadora: Dra. Juliana Gouthier Macedo

Co-orientadora: Me. Raquel Pires Cavalcanti

Belo Horizonte

2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Belas Artes
Departamento de Artes Cênicas
Curso de Dança - Licenciatura

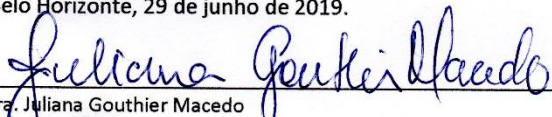
ATA DA SEÇÃO PÚBLICA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO
DE CURSO - TCC DO CURSO DE DANÇA - LICENCIATURA

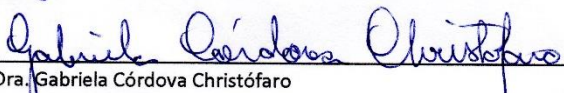
Às 10h do dia 29/06/2019 reuniu-se na sala Paula Lima do Teatro Universitário, da Universidade Federal de Minas Gerais a Banca Examinadora constituída pelas doutoras Juliana Gouthier Macedo (Orientadora do Trabalho de Conclusão - Escola de Belas Artes/UFMG), Gabriela Córdova Christófaró (Escola de Belas Artes/UFMG), Luciane da Silva (Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP), Carmen Gonçalves (Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG) para avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do estudante André Luiz de Souza intitulado

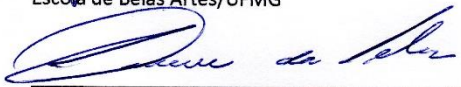
**INSUBMISSÃO PELAS FRESTAS: AGÊNCIA DE ESTUDANTES NEGRAS, AÇÃO
ARTÍSTICA/DOCENTE EM DANÇA, ANTIRRACISMO E INTERCULTURALIDADE.**

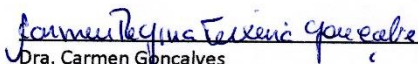
Após a apresentação do trabalho, os examinadores realizaram a arguição respeitando-se o tempo máximo de quinze minutos para cada um, tendo o candidato igual tempo para resposta. Em seguida, a banca reuniu-se para deliberação do seguinte resultado final, que foi comunicado publicamente: o candidato foi considerado APROVADO (aprovado/reprovado). Encerrou-se a sessão com a assinatura da presente ata.

Belo Horizonte, 29 de junho de 2019.


Dra. Juliana Gouthier Macedo
Escola de Belas Artes/UFMG


Dra. Gabriela Córdova Christófaró
Escola de Belas Artes/UFMG


Dra. Luciane da Silva
Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP


Dra. Carmen Gonçalves
Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG

NOTAS ATRIBUÍDAS AO CANDIDATO	
Dra. Juliana Gouthier Macedo	100
Dra. Gabriela Córdova Christófaró	100
Dra. Luciane da Silva	100
Dra. Carmen Gonçalves	100
MÉDIA FINAL	100

*À Ana Luzia de Souza e Antônio José de Sousa:
referências de resistência, coragem, amor e fé.
Na incansável ânsia de existir me ensinaram a
resistir. Só pisei onde pisei, só cheguei onde
cheguei, porque vocês persistiram.*

AGRADECIMENTOS

À Ana Luzia de Souza e Antônio José de Sousa, que não mediram esforços pela minha formação, educação e dignidade. Exemplos basilares de amor e fé: “Corações Valentes” que me movem.

À Ana Paula de Sousa e Angélica Carolina de Sousa – que me inspiram e me orgulham – por todo apoio e encorajamento. Somos “foda”.

Aos meus familiares, por serem fontes primeiras de inspiração e motivação, especialmente, aos meus mais velhos Maria Elvira, Literiana Augusta, João Pedro (*in memoriam*) e Sant Clair.

À Anne Caroline Vaz, Elisa Monteiro Nunes e Julia Martins Rodrigues: o meu amado Coletivo EnegreSer. Vocês plantaram sementes de afeto e luta. As raízes são profundas, logo eternas.

À Maíra Rodrigues e Nayara Almeida por terem partilhado dessa inquietação por direito à igualdade e diferença. Continuemos com nossos movimentos insubmissos.

À minha orientadora, Juliana Gouthier Macedo, que com amorosidade, alegria e rigorosidade partilhou de seus olhares, vivências e afetos na construção deste trabalho de maneira provocativa e desafiadora. Seu modo de me inquietar me transformou, me inspirou.

À professora Raquel Pires Cavalcante, co-orientadora, que desde o primeiro instante de nosso contanto no curso de Dança tem proporcionado diversas oportunidades de partilhas e aprendizagens. Artista/educadora incansável na busca e processo de conhecer.

A meus colegas de turma – Alexandre, Andreia, Daniel, Debora Barbosa, Debora Cunha, Debora Oliveira, Diogo, Fabricio, Flaviane, Glauce, Graziele, Jéssica, Morgana, Paola, Patrícia, Rayane, Vanessa, Veronica, Willian – sem vocês minhas inquietações, curiosidades, insubmissões e anseios de liberdade (libertação) não teriam encontrado abrigo.

A todos estudantes do curso de Graduação em Dança, em especial a Luísa Machala e Mariana Razzi, por compartilharem a paixão, prazer e criação de ser artista da dança. Os aprendizados são inenarráveis.

Ao Professor e Coordenador do curso de Graduação em Dança, Arnaldo Leite de Alvarenga, por não poupar esforços pela existência e manutenção deste curso. Seus desafiosos ensinamentos me inquietaram, me fizeram crescer: tornei-me insubmisso. Amor e respeito pela sua existência.

À Gabriela Christófar, Ana Cristina Pereira, Paulo Baeta, Anamaria Fernandes, Juliana Azoubel, Graziele Andrade e Carla Andrea, por serem apaixonadas e rigorosas na arte de serem artistas/professoras de dança. Meu eterno respeito e gratidão.

À Carmen Gonçalves e Camila Contão, por partilharem das dores e delícias de atravessar o Atlântico. Como foi bom aprender com vocês e desenvolvermos os conceitos de “parceria” e “qualidade afetiva” (rsrsrs).

À Luciane Ramos-Silva, por ser referência, inspiração e afeto na ampliação das imaginações de dança; propulsão de ideias, gestos e poéticas circulantes.

À Daniele Araújo e Caroline Jango, por serem mulheres negras pesquisadoras corajosas, forte e potentes na laboriosa luta antirracista.

À Professora Shirley A. Miranda, por propiciar múltiplas possibilidades de ensinar/aprender, partilhando seu modo ímpar de ser pesquisadora e educadora, que não perde de vista a afetividade nas lutas por emancipação social.

Ao Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias do Nascimento, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela experiência transformadora do intercâmbio.

Ao Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, no nome do investigador Bruno Senna Martins, pela acolhida e por possibilitar trânsitos e partilhas de visões de mundo na sinuosa empreitada de construir conhecimentos.

À Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, no nome das professoras Maria do Rosário Pinheiro e Maria Augusta Nascimento que com carinho, curiosidade e abertura possibilitaram uma estada de muitas aprendizagens compartilhadas.

A todo corpo técnico-administrativo da Escola de Belas Artes, em especial Daniel Rodrigues (biblioteca) e Eliezer Sampaio (LIC), por serem quem são e por estarem onde estão. Representatividade é fundamental. O amor e paixão de suas atuações profissionais inspiram e modificam estruturas. Meu carinho por vocês é imenso. À Carol Gualberto, Elvio Batista, Elza Santos, Randerson Fantoni, Maria de Lourdes Macêdo, que muito contribuíram nesse processo de me tornar artista/professor/pesquisador de dança.

Às pessoas que são presenças corporificadas em mim/minha dança: Miriam Tomichi, Renata Araújo, Fernando Maciel, Nayana Rick, Andreia Barros, Simone Bagno, Leticia Viana, Glaucia Franklim, Carielle Inácio. Todo meu respeito, admiração e gratidão.

Ao saudoso Círculo da Dança Grupo de Formação, em especial à Luísa Nassif e Thaís Rocha, por sermos um eterno trio, eternos *partner*: “Um corpo só”.

Às energias que sustentam o universo, um pedido: ouçam as suplicadas daqueles que têm sede e fome de justiça e igualdade, as mudanças são urgentes e já tardaram demasiadamente.

*Minha última prece:
Ô meu corpo, faça sempre de mim um homem que
questiona!*

Frantz Fanon

*[...] Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os
oprime, mas em transformá-la para que possam
fazer-se “seres para si”.*

Paulo Freire

RESUMO

Minha formação enquanto artista/professor/pesquisador é o eixo que fundamenta este estudo que tem a pesquisa em arte, o antirracismo e a interculturalidade como centralidades. Sua constituição se vale de perspectivas interdisciplinares, teóricos/práticos, que compreendem a ação docente em Dança imbricada com a criação artística e um estado permanente de pesquisa. Minha trajetória artística, formação acadêmica e história de vida tornam-se um dos objetos de estudo na compreensão de uma proposta de ensino/aprendizagem de dança. A vivência pessoal, em diálogo com o currículo do curso de Graduação em Dança, Licenciatura, da Escola de Belas Artes (EBA) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e a organização do Coletivo EnegreSer, foram aspectos aprofundados no processo de pesquisa. Este estudo, qualitativo e descritivo, foi baseado na autoetnografia como procedimento metodológico, dentre outros, tendo em vista a assunção, reconhecimento e inclusão do pesquisador como objeto de pesquisa. Nesse sentido, analiso como a constituição de sujeito das integrantes do EnegreSer deflagra a agência das mesmas em uma proposta didática para o ensino/aprendizagem de dança, ao mobilizarem suas identidades e perspectivas artísticas/docentes em uma educação antirracista e intercultural.

Palavras-chaves: Dança. Artista/Professor/Pesquisador. Relações étnico-raciais. Antirracismo; Interculturalidade.

ABSTRACT

My training as an artist / professor / researcher is the axis that underlies this study that has research in art, antiracism and interculturality as centralities. Its constitution draws on interdisciplinary perspectives, theoretical / practical, which include the teaching action in dance imbricated with artistic creation and a permanent state of research. My artistic trajectory, academic background and life history become one of the objects of study in the understanding of a proposal of teaching / learning of dance. The personal experience, in dialogue with the curriculum of the Graduation in Dance, Licenciatura degree, of the Escola de Belas Artes (EBA) of the Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), and the organization of the Coletivo EnegreSer, were deep aspects in the research process. This qualitative and descriptive study was based on autoethnography as a methodological procedure, in others, considering the assumption, recognition and inclusion of the researcher as an object of research. In this sense, I analyze how the subject constitution of EnegreSer members deflagrates their agency in a didactic proposal for teaching / learning of dance, by mobilizing their identities and artistic / teaching perspectives in an antiracist and intercultural education.

Keywords: Dance. Artist/Teacher/Researcher. Ethnic-racial relations. Anti-racism; Interculturality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Resurrection Story with Patrons. Kara Walker.....	46
Figura 2: Obirin. Anne Caroline Vaz.....	48
Figura 3: Anne Carolina Vaz. PIBID-Dança.....	50
Figura 4: A bailarina. Anne Carolina Vaz.....	51
Figura 5: Ruídos em movimento. Elisa Nunes.....	52
Figura 6: Abertura Leve Arte 2012 – Elisa Nunes.....	51
Figura 7: Terra. Elisa Nunes.....	53
Figura 8: Diria. Júlia Martins.....	54
Figura 9: Júlia Martins.....	56
Figura 10: Simbôra Guerreiro e Cacuriá de Dona Jujú. Julia Martins.....	57
Figura 11: Antônio. André Sousa.....	58
Figura 12: André Sousa.....	59
Figura 13: O Corsário. André Sousa.....	60
Figura 14: Revelation. Alvin Ailey American Dance Theatre 1.....	63
Figura 15: Revelation. Alvin Ailey American Dance Theatre 2.....	64
Figura 16: Awassa Astrige /Asstrich. Antonio Douthit-Boyd.....	65
Figura 17: Flyer de divulgação.....	77
Figura 18: Roda de Conversa EnegreSer.....	78
Figura 19: Roda de Conversa Resistênnia e Afirmação na Arte e Educação.....	78
Figura 20: Flyer de divulgação 1.....	78
Figura 21: Flyer de divulgação 2.....	79
Figura 22: Refém Solar - Elisa Nunes.....	80
Figura 23: Roda de Conversa EnegreSer.....	80
Figura 24: Gil Amâncio.....	80
Figura 25: Luciane Ramos-Silva.....	80
Figura 26: I Encontro EnegreSer: Corporeidades Negras na Cena (EBA-UFMG).....	81
Figura 27: Oficina "Corpo em Diáspora" 1.....	81
Figura 28: Rômulo Nardes (músico) Oficina "Corpo em Diáspora".....	81
Figura 29: Oficina "Corpo em Diáspora" 2.....	81
Figura 30: Oficina "Corpo em Diáspora" 3.....	81
Figura 31: Flyer de Divulgação 3.....	82
Figura 32: Abertura do II Encontro EnegreSer.....	82

Figura 33: “Diria” - Júlia Martins.....	82
Figura 34: II Encontro EnegreSer. Roda de Conversa: Descolonizar o que(m)?.....	83
Figura 35: II Encontro EnegreSer: Caminhos até Mercedes. Grupo Emú.....	83
Figura 36: II Encontro EnegreSer. Roda de conversa: Corpo-território: estética e formação.....	83
Figura 37: II Encontro EnegreSer (EBA-UFGM).....	84
Figura 38: Oficina Teatro Afro-Físico 1.....	84
Figura 39: Oficina Teatro Afro-Físico 2.....	85
Figura 40: II Mostra PRAE de Projetos de Ações Afirmativas e Apoio Acadêmico. Coletivo EnegreSer.....	85
Figura 41: Flyer de Divulgação 4.....	86
Figura 42: III Encontro EnegreSer. Marlene Silva.....	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACC	– Atividade Acadêmica Curricular Complementar
ABPN	– Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as
BH	– Belo Horizonte
CAPES	– Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CCN	– Centro de Convivência Negra
CEA	– Centro de Estudos Africanos
CENEX-EBA	– Centro de Extensão e Escola de Belas Artes
CEPE	– Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNE	– Conselho Nacional de Educação
COPENE	– Congresso de Pesquisadores/as Negros/as
EBA	– Escola de Belas Artes
EEFFTO	– Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
FaE	– Faculdade de Educação
FAFICH	– Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
FALE	– Faculdade de Letras
FTC	– Departamento de Fotografia, Teatro e Cinema
GED	– Grupo Experimental de Dança
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	– Instituição de Ensino Superior
IFES	– Instituição Federal de Ensino Superior
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBT	– Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais
LGBTQI+ outros.	– Lésbicas, gays, bissexuais, Travestis e Transexuais, <i>Queers</i> , Intersex, e
MEC	– Ministério da Educação
ONU	– Organização das Nações Unidas
PDE	– Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID	– Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PRAE	– Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROGRAD	– Pró-Reitoria de Graduação

REUNI	– Restruturação e Expansão das Universidades Federais
RJ	– Rio de Janeiro
SECADI	– Secretaria de Educação, Cultura, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESC	– Serviço Social do Comércio
STF	– Supremo Tribunal Federal
TCC	– Trabalho de Conclusão de Curso
UFMG	– Universidade Federal de Minas Gerais
UFSCA	– Universidade Federal de São Carlos

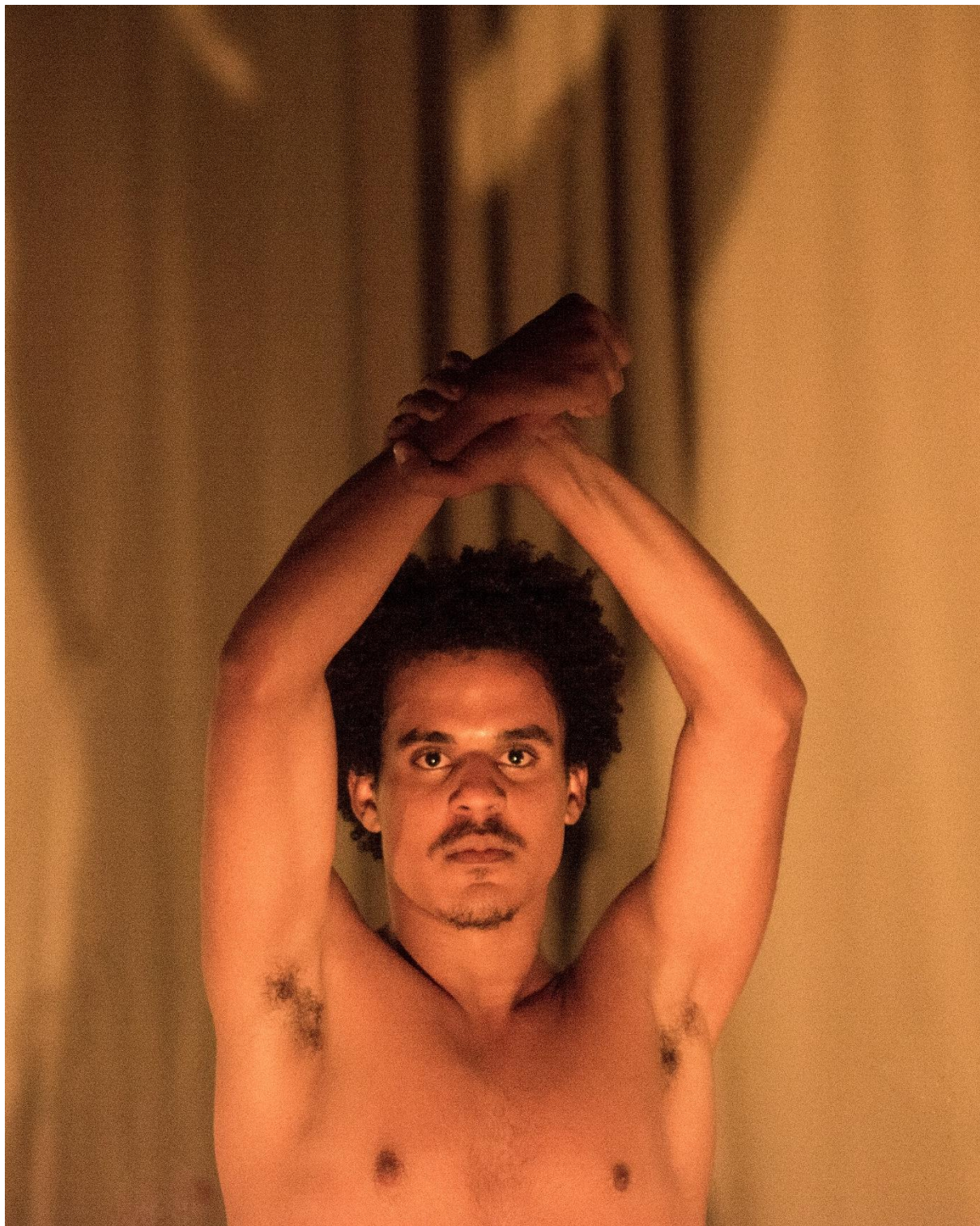


Foto: Marina Mitre. *Antônio* (2016)



Foto: Acervo Pessoal (2013).



<https://youtu.be/r3r7-GtzWrE>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
CAPÍTULO 1 – Currículo, colonialidade e interculturalidade.....	25
1.1 Currículo e cultura: narrativas em disputa. Quem (não) pode falar?.....	27
1.2 Colonialidade na dança. Identificar, nomear e agir: uma proposta antirracista e emancipatória.....	31
1.3 Desempoeirar porões: (re)politizar identidades e alteridades em movimentos de igualdade.....	34
CAPÍTULO 2 – Recompôr e ocupar os espaços equilibradamente: democratização do ensino superior e ações afirmativas.....	38
2.1 Graduação em Dança na Escola de Belas Artes	39
2.2 Políticas de Ações Afirmativas na UFMG	40
2.3 Lei 10.639/03, Lei 11.645/08 e documentos reguladores.....	42
CAPÍTULO 3 – Corpos e danças insubmissas: ação artista/docente de estudantes negras	46
3.1 Corpos inquietos: (re)escritas de (re)existência.....	47
3.1.1 Anne Caroline Ferreira Vaz	48
3.1.2 Elisa Nunes Monteiro.....	51
3.1.3 Júlia Martins Rodrigues	54
3.1.4 Eu – André Luiz de Sousa.....	57
3.2 De um corpo idealizado/universal a um corpo negro: construções com poucos recursos	61
3.2.1 Sujeitos (negros) e currículo (branco) entre aproximações e distanciamentos	61
3.2.2 Currículo da Graduação em Dança: o que (não) há nele?	68
3.3 Coletivo EnegreSer	71
3.3.1 O coletivo: um breve panorama histórico	72
3.3.1.1 Escurecer desde dentro.....	73
3.3.2 Mirada: representatividade, anunciação e resistência	74
3.3.3 Negociando narrativas, espaços e tempos: ações e estratégias.....	75
3.3.3.1 Resistência e Afirmação na Arte e Educação.....	76
3.3.3.2 I Encontro EnegreSer: Corporeidades Negras em Cena.....	78
3.3.3.3 II Encontro EnegreSer: Descolonizando o Corpo e a Arte.....	82
3.3.3.4 III Encontro EnegreSer: Poéticas de Aruandê.....	86
3.3.4 “Metodologia EnegreSer”: identidade artística/docente insubmissa.....	87
3.3.5 Transbordamentos	89
CAPÍTULO 4 – Insubmissão pelas frestas: agência de corpos negros de dança/educação.	91

CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS.....	101
ANEXO I: Solo performático de dança <i>João</i>	108
ANEXO II: Carta de Apresentação do Curso de Graduação em Dança EBA/UFMG.	110
ANEXO III: Matriz Curricular do curso de Graduação em Dança EBA-UFMG.	112
ANEXO IV: Ementário do Curso de Graduação em Dança – Licenciatura	116
APÊNDICE.....	125



INSUBMISSÃO PELAS FRESTAS

**AGÊNCIA DE ESTUDANTES NEGRAS, AÇÃO
ARTÍSTICA/DOCENTE DE DANÇA, ANTIRRACISMO E
INTERCULTURALIDADE**

INTRODUÇÃO

Minha formação enquanto artista/professor/pesquisador¹ é o eixo que fundamenta este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que, para seus fins, a centralidade está na pesquisa em arte. Considera-se pesquisa em arte o ato relacionado à criação das obras em suas dimensões do fazer, da técnica utilizada, na elaboração de formas específicas, bem como as reflexões nelas envolvidas (CATTANI, 2002). Além de abranger os aspectos cognitivos como: percepção, imaginação e pensamento na interação sujeito-ambiente mobilizando o corpo que dança em “ações sensório-perceptivas-reflexivas-cognitivas-estéticas” (PIMENTEL, 2015, p.93). Nesse sentido, consideramos, para este trabalho, a concepção da “experiência estética” (PIMENTEL, 2012) em aspecto ampliado da interação sujeito-ambiente e a construção de conhecimento que se dá por meio do pensamento reflexivo na criação, experimentação e fruição em arte².

Sua constituição se vale de perspectivas interdisciplinares, teóricos/práticos, que compreendem a ação docente em Dança imbricada com a criação artística e um estado permanente de pesquisa. Ou seja, assumindo a complexidade de entender essa atuação profissional (PIMENTEL, 2011) considerando o fazer artístico para o ensino/aprendizagem de dança que se dá via investigação. Logo, pesquisa em arte é, também criação artística (PIMENTEL, 2012). Nesse sentido, a ação artística integra este registro de TCC, longe de ilustrar ideias, se sustenta em sua própria constituição de poética/estética.

Entretanto, um desafio emerge: como afirmar a dança – em toda sua complexidade – em um trabalho acadêmico? Ou, como a dança pode se mostrar presente nesse processo, tradicionalmente circunscrito à escrita? As mídias digitais se configuram como um recurso possível à experiência estética que propomos. Por isso, convido as/os leitores e fruidoras/es a fazerem as pausas durante a leitura do texto em seus aspectos discursivos para vivenciarem o pensamento reflexivo por meio da experiência estética disponíveis nas notas de rodapé. Pois, essa pesquisa em arte, em sua constituição pedagógica e didática para o ensino/aprendizagem de dança, se apropria e (re)elabora conhecimentos do fazer artístico a partir de seus

¹ A utilização de barra “/” refere-se a compreensão de que esses termos não são entendidos separadamente no contexto que analisamos. Ou seja, pensamos esses termos numa perspectiva integrada do sujeito e dos procedimentos pedagógicos que não são vistos desarticulados em sua ação artista e docente neste trabalho.

² Ainda que as autoras citadas sejam das Artes Visuais, suas contribuições podem ser lidas a partir de qualquer expressão artística, incluindo a Dança.

componentes básicos: paixão, prazer e criação (CATTANI, 2002), que constituem a identidade artística/docente deste pesquisador.

A interdisciplinaridade com as áreas de Educação, Sociologia e Antropologia ajuda-nos a estabelecer as relações, pontes, entre as questões que abordadas, mas sem perder de vista as especificidades da Arte. Defendo, então, que “arte não é discurso, é ato” (CATTANI, 2002, p. 37), que evidencia-se permeada por diálogos (fundamentais) com abordagens sócias, culturais e políticas, desenvolvidas por meio de concepções, metodologias e procedimentos orientados e organizados em seus objetivos também como uma produção/ação artística.

Sendo um trabalho que reflete o ser artista/professor/pesquisador em dança, minha trajetória artística, formação acadêmica e história de vida tornam-se um dos objetos de estudo na compreensão de uma proposta de ensino/aprendizagem de dança. A vivência pessoal, no curso de Graduação em Dança, modalidade Licenciatura, da Escola de Belas Artes (EBA) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), compartilhada com algumas colegas, deflagrou a organização do Coletivo EnegreSer³, outro aspecto aprofundado no processo de pesquisa.

O Coletivo EnegreSer é constituído – atualmente⁴ – por estudantes negras⁵, ingressas no curso de Graduação em Dança (EBA-UFMG) por meio de políticas afirmativas. Em 2016, essas estudantes começaram a propor e a desenvolver ações formativas em dança versando sobre relações raciais no contexto brasileiro e sua imbricação nos campos de produção de conhecimento da dança. Para fins desse estudo, temos por objetivo descrever e analisar a ação das estudantes negras do Coletivo EnegreSer no contexto da formação artística/docente do curso de Graduação em Dança (EBA-UFMG), bem como as ações desenvolvidas para a educação das relações étnico-raciais.

³ O EnegreSer, atualmente, é configurado por mim, André Sousa, Anne Vaz, Elisa Nunes e Julia Martins. Em sua gênese contou também com as contribuições de Maira Rodrigues e Nayara Almeida.

⁴ O Coletivo EnegreSer nunca se nomeou como um coletivo exclusivo de pessoas negras. Seus objetivos sempre estiveram vinculados a uma construção a partir e com a diversidade, de maneira politizada. Ou seja, havia o entendimento de que as diferenças seriam potencializadoras de um projeto propositivo das ausências de referenciais negros na estrutura pedagógica do curso de Graduação em Dança (Licenciatura). Atualmente permaneceram no coletivo apenas as pessoas negras. Os afastamentos dos demais integrantes deram-se devido a circunstâncias pessoais de cada uma.

⁵ Ao decorrer do texto escolho por inscrever as marcas que designam gênero no feminino, quando referido as integrantes do coletivo, tendo em vista que este é formado majoritariamente pelo gênero feminino. No restante do texto será demarcado ambos os gêneros.

A pesquisa qualitativa e descritiva, foi baseada na autoetnografia⁶ como procedimento metodológico, dentre outros, tendo em vista a assunção, reconhecimento e inclusão do pesquisador como objeto de pesquisa. Como ator social imbricado na descrição e análise dos contextos e ações do Coletivo EnegreSer ora narro fatos vividos – fruto da memória –, ora apresento a narrativa das outras integrantes e ora estabeleço relações e associações entre as falas das colegas e as minhas. Sendo assim, a metodologia inclui: entrevistas estruturadas realizadas com as integrantes; as memórias do pesquisador (organizadas na mesma lógica da entrevista); documentos legais e normativos relacionados com as informações que manifestaram-se nas entrevistas e memórias; e diálogo crítico com bibliografias especializadas de fontes primárias e secundárias.

Este estudo pode contribuir no acompanhamento e avaliação de políticas afirmativas na UFMG e no Brasil, em seus aspectos de acesso e permanência de estudantes negros ingressos na modalidade de reservas de vagas (cotas sociais e raciais) para ingresso nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Ressalto a importância de estudos como este para o campo acadêmico da dança e da educação tendo em vista que as ações do EnegreSer apontam para um debate sobre as corporeidades negras, suas pedagogias, referenciais e metodologias de ensino/aprendizagem na perspectiva artística/docente da dança nesse contexto. Defendo ainda, uma análise dos currículos formativos vivenciados pelas sujeitas da pesquisa, bem como, as culturas ali manifestadas ou negligenciadas. Estas últimas são problematizadas pelo Coletivo em uma atitude de empreender ações formativas para subverter as ausências de referenciais negros e negras no currículo em uma ação insubmissa.

O termo “insubmissa” emerge de uma experiência vivida em Portugal durante meu intercâmbio, em 2018. Foi a partir do convite para a apresentação de minha performance *João*⁷ no seminário *Corpos Insubmissos: perspectivas da luta antirracista no século XXI* (Centro de Estudos Sociais/Universidade de Coimbra), com que venho a ter contato com o termo e a sua

⁶ Segundo Santos (2017, p.218) a “autoetnografia vem do grego: *auto* (*self* = “em si mesmo”), *ethnos* (nação = no sentido de “um povo ou grupo de pertencimento”) e *grapho* (escrever = “a forma de construção da escrita”). [...] ou seja, refere-se à maneira de construir o relato (“escrever”), sobre um grupo de pertença (“um povo”), a partir de “si mesmo” (da ótica daquele que escreve)”.

⁷ O solo performático de dança *João* é um desdobramento de um trabalho anterior (*Antônio*) criado na/para disciplina Prática de Dança VIII do curso de Graduação em Dança. O trabalho dá continuidade a uma busca de construção de identidade negra em diálogo com as minhas percepções sobre a negritude, primeiramente, do meu pai – Antônio José – e, depois, do meu avô paterno – João Pedro (*in memoriam*). Essa análise da negrite de meu pai e avô levou-me até à discussão do racismo em suas formas estruturais de interdição e mobilidade social. A ação da performance desenvolve-se no deslocamento pelo espaço utilizando tijolos. São usados dois tijolos para essa ação onde eu não toco o chão diretamente como os pés; meus pés só podem tocar os tijolos. Essa ação exige bastante corporalmente, pois os tijolos são pequenos e tenho que ficar curvado para fazer a troca de tijolos para deslocar e avançar. Veja algumas imagens no Anexo I.

concepção. Esse evento, gestado por mulheres negras brasileiras, no mês da Consciência Negra (Novembro), foi idealizado diante das incertezas, angustias e inquietações pós-eleições presidenciais brasileiras que, no posicionamento daquelas mulheres, não seria vivenciada com resignação. A atitude de não se conformar diante das circunstâncias, de modo a posicionar os corpos de modo insubmisso, diante de perspectivas normativas e hegemônicas que esse novo governo representava (e, ainda, representa), mobilizou suas trajetórias pessoais e sociais levando-as a nomearem seus anseios de igualdade e liberdade, naquele contexto, de *Corpos Insubmissos*.

No capítulo 1 apresento conceitos que servem de aporte para o debate da monoculturalismo etnocêntrico enraizado na composição de uma ideia e ideal de cultura brasileira refletida na organização e composição dos currículos escolares e de formação docente. Levantamos a dimensão de disputa de narrativa, no âmbito do currículo, entre os diversos atores/atrizes sociais envolvidos/as e imbricados/as nos processos de educação. Atentamos para aspectos que desvelam a colonialidade na dança e em seus processos de formação artístico/docente na dança, sobretudo no ensino superior, especialmente em cursos de licenciatura (formação de professores). A interculturalidade, como abordagem pedagógica, é uma proposição às assimetrias e hierarquias sociais que atravessam os espaços educativos, em ações que considerem as interações culturais, valorizando as diferenças na constituição da diversidade.

No capítulo 2 descrevo algumas políticas de expansão e democratização do ensino superior brasileiro, no que diz respeito às universidades federais: Plano de Restruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e a lei 12.711/2012 (reservas de vagas sociais e raciais para ingresso em universidades públicas federais). Delineio o histórico de políticas de ações afirmativas na UFMG e os conteúdos das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, no que diz respeito, à formação docente inicial e continuada de professoras/es, para o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na educação básica.

O capítulo 3 está focado nas estudantes negras – que atualmente compõe o Coletivo EnegreSer – ao apresentar suas trajetórias artísticas/educativas em dança, anteriores ao ingresso no curso, e suas relações e perspectivas sobre os temas raciais na atuação docente em dança. Analiso a percepção das estudantes em relação ao currículo da Graduação em Dança (EBA-UFMG) ao apresentar algumas aproximações e distanciamentos entre suas vivências anteriores ao que está contido na proposta formativa do curso. Analiso, também, o Projeto Pedagógico do curso, ementas das disciplinas e planos de ensino de disciplinas ministradas entre 2010 e 2014.

Por fim, descrevo o Coletivo EnegreSer, as motivações de sua constituição, o estabelecimento de seus objetivos, suas estratégias e ações desenvolvidas entre 2016 e 2018, a proposta metodológica empreendida e os desdobramentos e alcances dentro e fora da universidade.

No capítulo 4 analiso como a constituição de sujeito das integrantes do EnegreSer deflagra a agência⁸ das mesmas em uma proposta didática para o ensino/aprendizagem de dança, ao mobilizarem suas identidades e perspectivas artísticas/docentes em uma educação antirracista e intercultural.

⁸ Em ASANTE (2009), *agência* é compreendida como “a capacidade de dispor recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana” (p.94). O conceito é desenvolvido pelo autor dentro de uma perspectiva afrocentrista, que na década de 1980, objetivava dar um revés na história, construindo possibilidades para que as experiências negras, tanto de África como da diáspora, tivessem possibilidade de coexistências em espaços legitimados na produção de conhecimento, tecnologia, educação, cultura e arte. Nesse sentido, *agência* é a atuação do sujeito sobre o espaço aplicando suas experiências e práxis em contextos específicos, que em contextos de dominação e expropriação pode ter um caráter subversivo e de resistência. No Capítulo 4 abordaremos o conceito de maneira mais detida ao analisar as ações das estudantes a partir do Coletivo EnegreSer.

CAPÍTULO 1 – Currículo, colonialidade e interculturalidade

Este trabalho tem como eixo de discussão e análise minha trajetória artística e formação acadêmica (sem perder de vista a minha história de vida e construção social anterior ao ingresso na universidade bem como as relações entre elas durante minha trajetória formativa), justaposta ao surgimento e atuação do Coletivo EnegreSer, constituído de estudantes negras⁹ e brancas do curso de Graduação em Dança, modalidade licenciatura, da Escola de Belas Artes (EBA) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que em 2016 se organizou para debater as relações étnico-raciais na formação artística/docente em dança. O Coletivo, durante esses anos desenvolveu atividades que visavam levantar, apresentar e demonstrar referenciais negras e negros para o ensino/aprendizagem de dança, problematizando a ausência desses estudos no curso. Este estudo tem por objetivo descrever e analisar a ação das estudantes negras do Coletivo EnegreSer na formação artística/docente do curso de Graduação em Dança (EBA-UFMG), bem como as ações desenvolvidas para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Recorre-se à autoetnografia¹⁰ como procedimento metodológico de recolha, descrição e análise de dados nesta pesquisa qualitativa de caráter descritivo. A pesquisa qualitativa caracteriza-se pela possibilidade de estudo de situações sociais focalizada na maneira como os/as sujeitos(as) interpretam e dão sentido as suas experiências e ao mundo (VILELAS, 2009), o que torna possível observar, analisar e refletir sobre os comportamentos, perspectivas, experiências e sentidos das pessoas estudadas em seus respectivos contextos. Dito de outro modo, a pesquisa qualitativa centra-se no modo como os seres humanos interpretam e atribuem sentido a suas vivências e experiências. Em seu caráter descritivo objetiva-se conhecer e reconhecer as características, contextos e perspectivas das estudantes negras que conceberam, planejaram e executaram ações para a educação das relações étnico-raciais na formação artística/docente em dança ao analisar como se manifestou esse desejo e/ou necessidade de empreender esse projeto, bem como, as estratégias utilizadas para tal.

⁹ Adotamos a categoria “negra” para designar pessoas autodeclaradas pretas ou pardas a partir das categorias de autodeclaração de cor/raça do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

¹⁰ Em Santos observamos que a autoetnografia orienta-se a partir de três bases “a primeira seria uma orientação metodológica – cuja base é etnográfica e analítica; a segunda, por uma orientação cultural – cuja base é a interpretação: a) dos fatores vividos (a partir da memória), b) do aspecto relacional entre o pesquisador e os sujeitos (e objetos) da pesquisa e c) dos fenômenos sociais investigados; e por último, a orientação do conteúdo – cuja base é a autobiografia aliada a um caráter reflexivo” (SANTOS, 2017, p. 218).

Ao mobilizar minha trajetória acadêmica na universidade como fator preponderante na condução dessa pesquisa e como objeto primeiro de estudo, por meio do resgate de memórias e vivências pessoais, reflexões e análises de experiências em dança e a realidade social e familiar que estou inserido, compreendo a autoetnografia como um recurso importante para a realização desse trabalho. Pois,

o que caracteriza a especificidade do método autoetnográfico é o reconhecimento e a inclusão da experiência do sujeito pesquisador tanto na definição do que será pesquisado quanto no desenvolvimento da pesquisa (recursos como memória, autobiografia e histórias de vida, por exemplo) e os fatores relacionais que surgem no decorrer da investigação (a experiência de outros sujeitos, barreiras por existir uma maior ou menor proximidade com o tema escolhido, etc.). Dito de outra maneira, o que se destaca nesse método é a importância da narrativa pessoal e das experiências dos sujeitos e autores das pesquisas, o fato de pensar o papel político do autor em relação ao tema, a influência desse autor nas escolhas e direcionamentos investigativos e seus possíveis avanços. (SANTOS, 2017, p. 219)

Segundo Santos (2017, p.220), a etnografia tem por objetivo “descrever e analisar sistematicamente a experiência pessoal, a fim de compreender a experiência cultural”. Ou seja, a autoetnografia assumi o pesquisador como ator social, visibilizando-o dentro do texto, ao evidenciar os seus “próprios sentimentos e experiências [...] incorporados à história e considerados como ‘dados vitais’ para a compreensão do mundo social que está sendo observado” (*idem*). Ao mesmo tempo que, a descrição e análise dessa experiência formativa vivenciada por mim – e agora descrita e analisada –, pode vir a corroborar com o acompanhamento e avaliação de políticas e programas que permearam essa trajetória (por exemplo, políticas afirmativas de acesso à universidade: cotas sociais e raciais; políticas de ampliação e democratização do ensino superior: REUNI¹¹) e a própria proposta pedagógica do curso de Graduação em Dança (EBA-UFMG).

Assim sendo, a autoetnografia parte do próprio pesquisador localizando-o dentro do grupo ao qual está sendo investigado e identificando os contextos que o atravessam e o circunscreve. Sendo assim, os dados dessa pesquisa são: entrevistas estruturadas realizadas com as integrantes do Coletivo; as memórias do pesquisador (organizadas na mesma lógica da entrevista); e documentos legais e normativos relacionados com as informações que manifestaram-se nas entrevistas e memórias.

¹¹ No Capítulo 2 será apresentado e discutido o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Ampliação das Universidades Federais (REUNI), bem como sua relação e impacto em propostas de democratização do acesso ao nível superior em universidades públicas federais.

Por conseguinte, torna-se necessário retomar alguns aspectos chaves para a análise da atuação do Coletivo EnegreSer no curso de Graduação em Dança (EBA-UFMG) em suas dimensões estruturais e propositivas. A primeira diz respeito às escolhas contidas no currículo, em sua concepção de cultura; a segunda nos encaminha a analisar a colonialidade na dança (e em seu ensino); a terceira emerge-se como uma proposta de releitura crítica desses ideais e imaginários de culturas universais manifestados no currículo.

1.1 Currículo e cultura: narrativas em disputa. Quem (não) pode falar?

Todo território cercado está exposto a ocupações, a disputas, como todo território sacralizado está exposto a profanações.

Miguel Arroyo

Opera-se com o entendimento que o currículo é um construto social e está ligado de maneira íntima com a ideia ou ideal de cultura. Dito de outro modo, “o currículo é uma opção cultural, o projeto que quer torna-se na cultura-conteúdo do sistema educativo para um nível escolar ou para uma escola de forma concreta” (SACRISTÁN, 2000, p. 34), que desvela, em certa medida, seu projeto político, quais propósitos representa, bem como seus interesses e valores. Nesse sentido, a análise crítica do currículo é constantemente evitada pelo “pensamento pedagógico dominante” (*ibid*), pois o currículo é “o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionada, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (*idem*, p. 34).

Logo, o currículo, segundo J. Gimeno Sacristán (2000, p. 90), é “o projeto cultural que a escola torna possível” que materializa-se nos conteúdos, conhecimentos e experiências que são desenvolvidos nos processos de aprendizagem e a partir dos referenciais eleitos, cabe perguntarmos: quais conteúdos e referenciais têm sido escolhidos para compor esse projeto de cultura em território brasileiro? Esse projeto de cultura é fundado na experiência coletiva e social do país ou tem sido idealizada a partir de outras experiências, por exemplo, as experiências europeias?

A educação na contemporaneidade, cada vez mais, tem sido convocada a adotar uma concepção de formação ampliada que proporcione ao educando experiências alargadas no

desenvolvimento de/com suas habilidades e competências para uma atuação profissional, formação cidadã e continuidade dos estudos ao longo da vida (ONU –online). Ou seja,

Um currículo global ampliado, com ênfase nas habilidades básicas para continuar adquirindo cultura, exige uma transformação pedagógica nos conteúdos que podem ser selecionados de diferentes campos culturais, exigindo professores melhor e mais amplamente formados, para abordar objetivos e conteúdo mais complexos, visto que sua função é transformar a cultura elaborada em cultura válida para o cidadão comum que um dia sai da instituição escolar e necessita de uma preparação básica. (SACRISTÁN, 2000, p.95)

A “habilidade básica de continuar adquirindo cultura” emerge como um desafio atual para o exercício da docência, que torna necessário desenvolver porosidade para temáticas que muitas vezes não foram vivenciadas no processo de formação docente inicial. O professor tem que desenvolver em sala de aula conteúdos muito diferentes daqueles vivenciados em sua formação e que, em algumas ocasiões, não as compreende em seus sentidos sociais, educativos e epistemológicos, tais quais a Lei 10.639/03 e 11.645/08 e seus documentos reguladores, que instituíram no Brasil a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, dentro de um entendimento de educação das relações étnico-raciais. Portanto, alinhado com o pensamento de Sacristán, o professor necessita ter disponibilidade para as várias possibilidades de conteúdos e de culturas não desenvolvidas em sua formação, afastando-se, assim, de toda fixidez na construção do conhecimento, quando diz que: “as fontes da segurança profissional não podem vir de respostas fixas em situações volúveis” (SACRISTAN, 2000, p. 95).

Pensando nessa mesma provocação, porém, dirigidas às instituições de ensino superior, pergunto: de que modo o corpo docente de cursos de licenciatura tem pensado uma não fixidez em conteúdos para uma ampliação do seu escopo de trabalho na formação de futuros professores? Em que medida, esse professor universitário tem desenvolvido a habilidade de continuar adquirindo cultura para sua atuação profissional? Entretanto, uma questão emerge diante da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena: “como aplicar um dispositivo legal, que traz uma fundamentação teórica e epistemológica não-eurocêntrica, numa realidade em que enfoques teóricos e epistemológicos eurocêntricos vêm tradicionalmente fundamentando a prática de ensino da maioria dos docentes?” (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p.33). A tentativa e foco, ao longo deste trabalho, é em contribuir com reflexões quicá possíveis respostas de algumas dessas perguntas.

É por tratar, também, de temas de urgência para grupos sociais específicos, que lutam por direitos em sociedades democráticas, que o currículo torna-se um território de disputa

(ARROYO, 2011). Disputa esta que acontece com a participação de toda a diversidade ali presente; disputa pela legitimidade na produção de conhecimento material e imaterial; disputa, até mesmo, do reconhecimento de sua pauta. Se não podemos conceber o currículo afastado de uma concepção e ideal de cultura, faz-se necessário examinar a cultura vigente e destrinchar o porquê de movimentos identitários coletivos tencionarem os espaços de educação convocando-os a uma reedição dos conteúdos e, por consequência, as identidades e culturas docentes. Nesse sentido observamos que:

O movimento feminista e LGBT avançam nas lutas por igualdade de direitos na diversidade de territórios sociais, políticos e culturais. O movimento negro luta pelos espaços negados nos padrões históricos de poder, justiça, de conhecimento e cultura, assim como os movimentos indígenas, quilombolas, do campo afirmam direitos à terra, território, à igualdade, às diferenças, às memórias, culturas e identidades e introduzem novas dimensões nas identidades e na cultura docente (ARROYO, 2011, p. 11)

Mesmo esses coletivos tendo conseguido disputar em instâncias superiores, criando leis e mecanismos que contemplassem suas demandas junto às instituições escolares, há algo que se perde no meio do caminho e a luta por igualdade não se concretiza. Por conseguinte, o reconhecimento desses grupos como sujeitos coletivos de memória, história e cultura (ARROYO, 2011) não penetram com facilidade e legitimidade os currículos de formação docente e da educação básica. Segundo Miguel G. Arroyo há quatro questões que perpassam a disputa do/no currículo: primeiro, no próprio campo da produção de conhecimento, que ao longo dos anos tem se tornado mais dinâmico e complexo, sofrendo pressões por “interpretações e epistemologias capazes de entender as contradições do social e projetar outros projetos de sociedade” (ARROYO, 2011, p.14) abarcando as diversidades da cidade e do campo, na busca de uma produção de conhecimento e ciência repolitizado.

Segundo, os conhecimentos legitimados geram binarismos que disputam espaço na educação: “em nossa formação histórica brasileira a apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferia” (ARROYO, 2011, p.14). O autor diz que não foi somente negado o acesso ao conhecimento produzido aos grupos subalternizados (ou seja, acesso à educação), mas também dificultado, somado a uma expropriação de seus conhecimentos, culturas e modos de pensar e agir em seus mundos, gerando a inexistências desses sujeitos na sociedade e colocando-os a margem da história válida. E quando esses atores sociais adentram as diferentes instituições de educação a pressão e tensionamento se evidenciam, pois estes convocam a instituição “a entrar nessa disputa histórica por negação e

reconhecimento de outros saberes, outras histórias e outros modos de pensar e ler o mundo” (ARROYO, 2011, p. 15).

O terceiro aspecto levantado, pelo autor, é a tradição de proteção/“sacralização” do currículo, pois é dele que emana um sentido de identidade, muito induzido pelas diretrizes e normas de educação que balizam e avaliam as práticas e resultados educacionais. Portanto, a própria atuação docente gera disputa diante das diretrizes e normas quando estes, afastam-se das inercias do currículo, ao atuarem inventivamente na produção de conhecimento em sala de aula, ou seja, o trabalho docente também implica disputa.

Por fim, a quarta questão diz respeito ao posicionamento politizado frente ao currículo. Aproximar à dinâmica social e escolar da política (diretrizes) “na tentativa de abrir nos currículos à riqueza de experiências sociais e de conhecimentos e a diversidade de sujeitos políticos e culturais” (ARROYO, 2011, p.17), numa perspectiva que pretende abarcar e reconhecer as exclusões que o pensamento hegemônico produziu e que, em certa medida, se atualiza fazendo a manutenção de ausências nos conteúdos e disciplinas, demonstra-se que:

Em estruturas fechadas, nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo têm vez em territórios tão cercados. Há grades que têm por função proteger o que guardam e há grades que têm por função não permitir a entrada em recintos fechados. As grades curriculares têm cumprido essa dupla função: **proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum** (ARROYO, 2011, p.17; grifo nosso).

Assim, quanto mais os espaços se tornarem diversos, com atores sociais de diferentes origens e contextos possibilitando que as diferenças tenham condições de conviverem e estabelecerem disputas igualitárias no campo político, social e epistemológico, mais diversos serão as possibilidades de existências, de estar e ler o mundo em sociedades multiculturais. Portanto, ao fazer o exercício de compreensão e nomeação daquilo que impede a coexistência e convivência democrática das diferenças nas experiências artísticas/educativas/formativas em sociedades multiculturais – como o Brasil e países da América Latina –, me aproximo dos estudos sobre Colonialidade, Interculturalidade e Decolonialidade (QUIJANO, 1997, 2002, 2005, 2007; MIGNOLO, 2003, 2004, 2005, 2009, 2013, 2014; GROSGOUEL, 2007, 2008, 2011, 2016; WALSH, 2001, 2005, 2006, 2007, 2013; MALDONADO-TORRES, 2007, 2011, 2010; CASTRO-GOMEZ, 2005) dentre tantos outros.

1.2 Colonialidade na dança. Identificar, nomear e agir: uma proposta antirracista e emancipatória

Refletir e analisar os processos educativos de dança no Brasil em uma perspectiva que considere a colonialidade como aspecto preponderante para pensar os ideais suplantados nos projetos político-pedagógicos, currículos, perfil docente, metodologias e métodos de avaliação na dança ainda se configura como um campo a ser investigado, com o objetivo de que surjam possibilidade de ensino/aprendizagem de dança que diga mais sobre a experiência do corpo brasileiro na dança (SILVA, 2016). Isso porque as técnicas e estilos de dança escolhidas para serem ensinados em centros de formação em dança – livres ou profissionalizantes –, projetos sociais, educação básica e superior, em sua maioria, são oriundos da Europa e Estados Unidos. Luciane Ramos-Silva¹² (2017) realiza um trabalho inaugural nessa perspectiva em sua tese *Corpo em Diáspora: colonialidade, pedagogia de dança e técnica Germaine Acogny*, defendida no Programa de Pós-graduação em Artes da Cena do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas.

*Corpo em Diáspora*¹³ apresenta uma pedagogia de dança não-hegemônica elaborada a partir das múltiplas experiências artísticas e docentes da artista/professora/pesquisadora de dança. As residências artísticas e formações que ela participou no exterior, sobretudo no Senegal na *Ecole des Sables*¹⁴, onde teve contato com a Técnica Acogny, assim como sua vivência na Capoeira, norteiam suas elaborações artístico-pedagógicas. O questionamento que ela levanta sobre a formação de graduação em dança, que tem em seus currículos referências majoritariamente de origem europeia e estadunidense (SILVA, 2016), faz-nos refletir sobre a colonialidade nas instituições, via currículo:

De maneira mais ampla, o *currículo* dos cursos de graduação e licenciatura em dança no Brasil reproduzem aquilo que vemos multiplicar em diversas instâncias da produção de pensamento acadêmico – a negação dos valores civilizatórios africanos, sua exclusão das esferas de produção de conhecimento em prol de sistemas eurocêntricos, que se querem universais e que instituem não apenas onde cabem os saberes afro-orientados, enquanto vetores constitutivos da experiência brasileira, como também onde devem estar as pessoas negras (SILVA, 2017, p.61-62).

¹² ¹² Este é o nome artístico de Luciane: Luciane Ramos-Silva. Porém suas bibliografias de produção acadêmicas são encontradas pelo seu nome de batismo “Luciane da Silva”.

¹³ Veja um trecho dessa proposta artística/pedagógica de dança de Luciane Ramos-Silva, na casa de pesquisa Sala Crisantempo em: <https://www.youtube.com/watch?v=Lt-9raD-zOU>. (Acesso em: 22 maio2019, as 14:35)

¹⁴ Para saber mais: <http://ecoleedessables.org/>. Acesso em: 05 maio2019, as 19:12.

A autora traz a ideia de colonialidade a partir de Maldonado-Torres (2007, p.131), para quem o

[...] padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. (*apud* Silva, 2017, p.35)

Nesse contexto, raça, enquanto categoria social – que nada tem de biológica – que relaciona e vincula características fenotípicas (cor de pele, por exemplo) a um grupo racial. Esses grupos raciais, por sua vez, são classificados em hierarquias de superioridade e inferioridade em prol do projeto econômico moderno (a partir do séc. XVI). Logo, raça é entendido como uma abstração que “operou a inferiorização de grupos humanos não-europeus, do ponto de vista da produção da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos” (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p.20). Por consequência, assim como o ditado popular que diz que “uma mentira contada por várias vezes torna-se verdade” a mentira da inferioridade e incapacidade associada as pessoas de pele negra ou raça negra persistem por meio da manutenção do racismo nas estruturas de poder e nos imaginários da maioria dos sujeitos.

Há assim a instauração de uma estrutura racista que confere cerceamentos e interdições a partir da cor da pele, ora autorizando, ora negando aos corpos negros, de transitarem e participarem integralmente da vida social. Nesse sentido, a colonialidade exerce regulação no âmbito do poder, do saber e do ser. A *colonialidade do poder* opera na fetichização da cultura europeia sobre os povos colonizados, instaurando um etnocentrismo a partir do eixo europeu; a *colonialidade do saber* exerce repressão sobre outras formas de produção de conhecimento categorizando o legado intelectual indígena e africano como primitivo e irracional e hiperlegitimando a própria produção de conhecimento (no caso, a Europa); e a *colonialidade do ser* usurpa o direito de existir, de ser; de ser considerado humano (OLIVEIRA e CANDAU, 2010).

Insisto que o impacto do racismo – na elaboração do imaginário de que culturas e sujeitos não oriundas da Europa são destituídas de sapiências, simbologias, cosmovisões, etc. – vinculado à complexidade da colonialidade (do poder, saber e ser), precisam adentrar os campos constitutivos da dança, a fim de repensar os modos pelos quais as danças não-hegemônicas se apresentam ou são excluídas dos currículos. Por isso, não há como as danças africanas e afro-brasileiras continuarem a ser categorizadas como folclóricas e serem relegadas apenas, ou

exclusivamente, aos percursos optativos dos currículos. Então, qual é a proposição? Para Silva (2017):

a mudança estrutural acontecerá quando o conjunto dos currículos for pensado para essa pluralidade, quando educadores especializados nas estéticas e poéticas afro-orientadas adentrarem essas instituições e quando um corpo discente questionador demandar movimentos para essas mudanças (p.83).

Essa proposição está ligada a própria característica da formação em dança que é realizada na divisão e organização por estilo ou técnicas de dança, logo, os componentes disciplinares são definidos, também, a partir do perfil docente que ocupa as vagas nos cursos de graduação em dança para ministrar os conteúdos preconcebidos. Silva evidencia que as danças elaboradas fora da Europa também constituem-se de episteme e, portanto, deveriam estar na formação de graduandos. Aparentemente, a colonialidade tem sido um impeditivo para essa presença efetiva dessas danças nos currículos, porém, quando essas danças não hegemônicas adentrarem as salas de dança, na perspectiva da autora, ampliar-se-á as possibilidades de estudo de corpo e entendimentos de cultura:

A ausência das referências não hegemônicas limita o campo de exploração do estudante brasileiro e afeta, de maneira distinta, estudantes negros e não negros. Em um país onde mais da metade da população é composta por afro-brasileiros, as propostas desenvolvidas em sala de aula não contemplam tal diversidade, o que se torna complexo quando tentamos abordar o corpo brasileiro a partir de sua profunda intersecção com tais culturas corporais (SILVA, 2017, p.83).

Pensar criticamente a colonialidade na dança – assim como todos os campos de construção do conhecimento – diz respeito à ampliação das possibilidades do ensino/aprendizagem de dança. Ler criticamente o colonialismo, considerando os imaginários de hierarquização entre as diferenças culturais, nos quais as diferenças fenotípicas (raça) demonstram-se bem sucedida – pois persiste até os dias de hoje – se revela como uma possibilidade possível para uma outra forma de construir o conhecimento.

No Brasil temos algumas especificidades que não podem ser desconsideradas nessa leitura e pensamento crítico da colonialidade. O mito da democracia racial¹⁵, por exemplo, com a narrativa de um povo miscigenado e de uma identidade mestiça, dificulta a permeabilidade no reconhecimento do racismo no dia-a-dia e nas estruturas de nossa sociedade. Maria Aparecida Silva Bento (2007) discorre como que na obra “Casa Grande e Senzala”, o autor,

¹⁵ Conheça a obra “A redenção de Cam” (1895) de Modesto Brocos (1852-1936) na fala de Claudinei Roberto, explanando sobre branqueamento e mito da democracia racial em: https://www.youtube.com/watch?v=V6_pWurzYik&t=679s (Acesso em: 22 maio 2019, as 15:19).

Gilberto Freyre, postula os benefícios da miscigenação para reduzir as assimetrias das diferenças raciais que, por sua vez, levaria a dissolução dos conflitos raciais na sociedade brasileira do início do século XX. Segundo a autora, a conciliação entre as raças – ao suavizar os conflitos sociais por meio do argumento que todos os brasileiros são mestiços –, acaba por negar o racismo que estrutura a sociedade brasileira. Por consequência, dissemina-se a compreensão de que o insucesso dos mestiços e negros (meritocracia), na integração nacional, deve-se a eles próprios.

Desvelar as estruturas da colonialidade, no contexto brasileiro, – seja na dança ou não –, em nosso cotidiano, em nossas relações afetivas e de trabalho, nas instituições de ensino, no currículos e processos de ensino-aprendizagem implica em assumir o importante desafio de “desconstruir o mito da democracia racial; adotar estratégias pedagógicas de valorização da diferença; reforçar a luta antirracista e questionar as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios” (OLIVERIA e CANDAU, 2010, p.32).

1.3 Desempoeirar porões: (re)politizar identidades e alteridades em movimentos de igualdade

Se para Vera Maria Candau (2010, p.13) “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa”, compreender essa relação poderá nos levar a ampliação do próprio entendimento de educação e de que tipo de educação queremos. Perspectivas críticas sobre educação e cultura assinalam que a experiência educativa escolar em muitos aspectos tem seguido padronizações e homogeneizações em perspectivas monoculturais; ao conscientizarem-se dessa estrutura, as instituições acabam por romper com tais pensamentos e passam a construir outras práticas educativas, abarcando perspectivas politizadas da diversidade cultural, logo, étnico-racial.

Essa construção politizada se dá entre as complexidades, tensões e conflitos em meio as disputas de narrativas nos currículos, como dito anteriormente, sendo que:

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada [a escola] a enfrentar (MOREIRA e CANDAU, 2003, p.161, grifo nosso).

A experiência colonial empreendida nas Américas constitui-se em bases sociais multiculturais muito fortes, e que para os grupos indígenas e afrodescendentes, essa

constituição, é embebida de dor e sofrimento. Essa formação histórica não pode ser negada, muito menos negligenciada nos processos formativos e educativos de nossa sociedade, tendo em vista um ideal de nação justa, igualitária e verdadeiramente democrática. Por isso, torna-se urgente nos colocarmos diante de “nossa própria formação histórica e nos perguntarmos sobre como nós construímos socioculturalmente e o que negamos e silenciemos, ao afirmarmos, valorizarmos e integrarmos culturas hegemônicas” (CANDAU, 2010, p.17), ou seja, as culturas europeias e estadunidenses.

Nesse sentido, cabe perguntarmos: quais histórias negamos e silenciemos? Quem são os protagonistas dessas histórias ignoradas? Quais histórias valorizamos e integramos em nossos ideais de sociedade e cultura? É possível pensar na coexistência dessas histórias de maneira crítica e politizada, valorizando as diversas culturas que contribuíram para a construção da nação brasileira? A fim de iniciar esse debate e tentar responder algumas dessas questões, é imprescindível assumir a colonialidade nas estruturas sociais e institucionais, com o objetivo de repensar nossas práticas em uma atitude engajada na superação do racismo e de qualquer ação depreciativa das culturas e seus sujeitos.

Na perspectiva desse trabalho, portanto, consideramos a interculturalidade como uma maneira de pensar justiça e emancipação social na educação tendo em vista o currículo, os conteúdos, referências e práticas pedagógicas. Interculturalidade pressupõe uma relação aberta e interativa entre culturas distintas, em uma atitude de reciprocidade, articulando políticas de igualdade e políticas de identidades (CANDAU, 2010, p.22). Em outras palavras, intenta desmentir os argumentos inferiorizantes, na busca por igualdade entre todos os sujeitos, valorização das identidades que outrora foram estigmatizadas e subalternizadas em prol de um pensamento homogeneizador e hegemônico.

A *interculturalidade*, segundo Candau (2010), caracteriza-se pela: promoção de relação de diferentes culturas; dissolução de essencialismos, concebendo as culturas em seus constantes processos de elaboração e (re)construção; reconhecimento dos contributos e interdependências entre as culturas; admitir as relações assimétricas de poder e questionar as hierarquias que perpetraram discriminações e preconceitos a determinados grupos; e “não desvincular as questões de diferença e da desigualdade” (*idem*, p. 23). Nesse sentido, a educação intercultural se propõe a pensar uma “educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria do poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas” (CANDAU, 2010, p.23).

Contudo, torna-se necessário um reconhecimento das estruturas que enrijecem as instituições de educação, principalmente, as universidades, que continuam formando professores a partir de pensamentos e perspectivas etnocêntricas europeias. Reconhecer as diferenças como potencialidade de construção de conhecimento torna-se um campo fértil que “necessita ser identificada, revelada e valorizada” (CANDAU, 2010, p.25), afastando-se de todo pensamento homogeneizador, monocultural e universal. Em vista disso, Candau delinea possíveis práticas pedagógicas para uma abordagem intercultural:

“Reconhecer nossas identidades culturais”. Primeiramente, faz-se necessário olhar para si e para seu entorno, elegendo e reconhecendo os conteúdos que são específicos de seu contexto, com suas histórias e processos sociais. Para esse processo de enraizamento identitário, conforme diz a autora, é essencial a tomada de consciência sobre as diversidades culturais e suas interações, bem como, as negações e silenciamentos desse pertencimento cultural. Nisso reside o exercício pedagógico fundamental para a educação intercultural: reconhecer, nomear e trabalhar.

“Desvelar o ‘daltonismo cultural’ presente no cotidiano escolar”. A cultura escolar estabelece conhecimentos legítimos a serem ensinados. Nesses diversos conhecimentos eleitos, há uma diversidade que não é incluída instaurando uma naturalização de ausências. A autora propõe um contínuo repensar das ausências apontando para as diversas cores que não são vistas no ambiente escolar em uma atitude que valorize as diferenças étnicas, de gênero, sociais, regionais, entre outras.

“Identificar nossas representações dos ‘outros’”. Nesse ponto, a autora nos convoca a pensar na construção ocidental moderna do “nós” e do “outros”. Segundo Candau (2010, p.29),

Incluimos na categoria “nós”, em geral, aquelas pessoas e grupos sociais que têm referenciais culturais e sociais semelhantes aos nossos, que têm hábitos de vida, valores, estilos, visões de mundo que se aproximam dos nossos e nos reforçam. Os “outros” são os que se confrontam com estas maneiras de nos situar no mundo, por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições, etc.

A criação de *nós* e *outros* é feito de maneira dicotomizada surgindo as adjetivações “bom” e “ruim”, por exemplo. Logo, uns são considerados “os bons, os verdadeiros, os autênticos, os civilizados, os cultos, os defensores da liberdade e da paz” (CANDAU, 2010, p. 29) enquanto os *outros* são tidos como “os maus, falsos, bárbaros, ignorantes e terroristas” (*ibid; idem*). Neste caso, sendo “tão” diferentes, a ação do primeiro sobre o segundo é “eliminar,

neutralizar, silenciar, dominar ou subjugar” (*ibid, idem*). E no caso do segundo, em relação à ação do primeiro, adere os adjetivos pejorativos e constrói-se a identidade a partir delas, e/ou nos convertemos à cultura do primeiro a fim de ser salvo, e/ou enfrentamo-los violentamente. Para Candau, ações de afirmação que desmintam e desfaçam as caracterizações do *nós* sobre os *outros* é um caminho imprescindível de uma educação que se quer democrática, equitativa e plural.

Por fim, “conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural”. Essa negociação cultural pode ser ancorada em duas situações em uma abordagem intercultural, segundo a autora, pressupõe: (i) evidenciar a ancoragem histórico social dos conteúdos, em uma crítica a cultura ocidental e europeia como detentora da universalidade, ou seja, a única versão válida de história e construção de conhecimento e que fortemente presente nas instituições formais de ensino. Portanto, seria necessário repensar escolhas, modos de construir o currículo e as categorias de análise em nossos processos educativos; e (ii) Conceber a escola como espaço de crítica e produção cultural, ao compreender a escola e espaços de educação/formação como centros culturais que convivem e transitam experiências culturais diversas, assumindo que as culturas não são estanques, mas que estão em reelaborações constantes, por meio de inter-relações recíprocas entre culturas.

CAPÍTULO 2 – Recompôr e ocupar os espaços equilibradamente: democratização do ensino superior e ações afirmativas

*Preta, pinta
O mundo com seu tom
Que essa tua negra tinta
Fará brotar a cor nesta cidade, cinza
Que tanto te negou, mas, ô, preta, pinta.*

Bia Ferreira e Carú Bonifácio - Negra Tinta¹⁶

Nos últimos anos importantes mudanças foram realizadas para a ampliação do acesso ao Ensino Superior, sobretudo nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), por meio de políticas e programas de acesso e permanências de estudantes nas universidades em todo país. A democratização do ensino superior reconfigurou os perfis discentes das instituições que têm de lidar com “sujeitos sociais concretos” (GOMES, 2017) que vivenciavam (e vivenciam) um histórico de dificuldades de acessar e permanecer no nível superior.

As estudantes que compõem o Coletivo EnegreSer vivenciaram essas políticas e programas que modificam a “cara” da universidade. Essas mudanças que não se dão apenas ao nível estético (JESUS, 2018, 2019) – em que se percebe um maior número de estudantes negros –, mas, também, nas formas distintas de construir o conhecimento acadêmico, ao mobilizarem seus saberes e trajetórias de vida, diferentemente do “tipo ideal de estudante universitário hegemônico e idealizado em nosso país” (GOMES, 2017, p.114).

Essa forma diferente de construir o conhecimento acaba por interrogar as bases constitutivas de suas formações que, em sua maioria, têm referenciais que pouco dizem de suas experiências pessoais. Essa negociação de narrativa – cada vez mais recorrente, devido ao maior número de estudantes negras e negros nas salas de aulas – acabou por indagar os currículos formativos, podendo ser compreendidos como uma desconstrução de ideologias racistas ali presentes. A professora Nilma Lino Gomes (2017, p.116) afirma que: “as ações afirmativas e as cotas raciais no Brasil ao colocarem jovens negros lado a lado com os da classe média e da elite branca podem agir como um processo de desconstrução da ideologia racista no Brasil”.

Por conseguinte, descrevo algumas políticas de expansão e democratização do ensino superior brasileiro, no que diz respeito às universidades federais: Plano de Restruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e a lei 12.711/2012 (reservas de vagas sociais

¹⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QiibNepUwhE>. Acesso em: 12 abril 2019 às 13:58.

e raciais para ingresso em universidades públicas federais). Também delineio o histórico de políticas de ações afirmativas na UFMG e os conteúdos das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 no que diz respeito, a formação docente inicial e continuada de professoras/es, para o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na educação básica.

2.1 Graduação em Dança na Escola de Belas Artes

Por meio do Decreto nº 6.096, de 24 abril 2007, que implementou o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), integrado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), amplia, nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), vagas para o ingresso em diversos cursos, principalmente em licenciaturas, o que possibilitou o acesso de mais estudantes. A UFMG, então, elabora seu plano que visa ampliar o acesso e a permanência no ensino superior – conforme prevê o REUNI – ao apresentar o curso de Graduação em Dança, na modalidade licenciatura como um novo curso a ser implementado na EBA no período noturno. Assim, a partir de 2010, a EBA passa a receber 20 estudantes anualmente para cursar a graduação em Dança.

Na Carta de Apresentação do Curso (Anexo II), a abertura e implementação do curso justifica-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que compreende a Arte como componente curricular da educação básica, justaposta a uma das premissas do REUNI com a abertura e ampliação de vagas em cursos de licenciatura.

Além disso, o curso também apresenta-se como uma demanda da cidade de Belo Horizonte e Região Metropolitana, na figura de seus artistas e profissionais que há décadas têm construído conhecimento em dança pelos espaços artísticos e culturais, ao desenvolverem, também, o ensino e prática de diferentes estilos de dança. Logo, para o perfil de ingresso na graduação, não exige-se habilidades em uma técnica de dança específica, todavia é necessário ter alguma experiência prévia em dança que será observada na prova prática do vestibular: “o ingresso do curso de dança poderá ser oriundo de qualquer estilo desde que possua o domínio técnico necessário, o qual será aferido em concurso vestibular, para dar início a sua formação como docente de dança” (Carta de Apresentação do curso de Graduação em Dança EBA-UFMG, p.2, *intra* p.104).

Nesse sentido, aberto para o encontro de “qualquer estilo” que o ingressante tenha vivenciado anteriormente o curso se coloca disponível para a diversidade de seus candidatos e possíveis novos alunos. Quando aprovados, esses estudantes, adentram as portas

da EBA com suas trajetórias artísticas e educativas em dança, além de suas identidades como sujeitos sócias e políticos. Ou seja, o curso se propõe a dialogar com os diversos saberes e experiências, visões de mundo e diferentes modos de dançar e produzir dança, tendo em vista que essas formações anteriores em dança podem ter acontecido em distintos espaços de formação: educação formal e não-formal, escolas livres e projetos sociais.

Ao analisar a Matriz Curricular (Anexo III), verificou-se que a proposta pedagógica da EBA indica um diálogo intrínseco entre prática artística e docência. Em vista disso, o curso de Graduação em Dança (Licenciatura) estabelece três eixos fundamentais de organização da formação: o Eixo Teórico I; o Eixo Prático/Teórico II; e, Eixo Didático-Pedagógico III. Além disso, oferece dois percursos estético-pedagógicos: Dança Contemporânea e Danças Populares Brasileiras. As disciplinas que compõem cada um desses eixos e percursos podem ser apreciadas no Anexo III e suas respectivas ementas no Anexo IV.

Levantei até aqui alguns aspectos da idealização e constituição do curso de Graduação em Dança (Licenciatura) na UFMG, que é inaugurado em um contexto de abertura democrática, a partir de políticas públicas que visam dar acesso ao ensino superior. Junto a isso, outros projetos de democratização do ensino superior que somado ao maior número de vagas nas universidades públicas, começa a receber grupos sociais que, historicamente vivenciaram (e vivenciam) dificuldades estruturais de acesso e permanência no ensino superior. Refiro-me as políticas de ação afirmativa desenvolvidas nas últimas duas décadas: a Lei 12.711/12.

2.2 Políticas de Ações Afirmativas na UFMG

O Movimento Negro como educador e reeducador da sociedade brasileira, conforme afirma a professora Nilma Lino Gomes (2017) em seu livro *O Movimento Negro Educador: saberes contruídos nas lutas por emancipação*, tem colocado o Brasil para encarar seu passado, reler a sua própria história e reverter marcas da estrutura racista em constituição basal. Segundo Gomes, o Movimento Negro é entendido como

as diversas formas de organização e articulação das negras e negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o *objetivo explícito* de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negra no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade” (GOMES, 2017, p. 23-24).

Esse movimento social trouxe várias discussões, dentre elas, o racismo, a discriminação racial, as africanidades, a educação das relações étnico-raciais e etc., para o cerne

das debates teóricas epistemológicas das Ciências Humanas, Sociais e Jurídicas (GOMES, 2017), e que algumas delas foram revertidas em políticas públicas, como é o exemplo das reservas de vagas (cotas¹⁷) para o ingresso em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), por meio da lei 12.711/12.

É importante “negritar” que a presença de negras e negros na universidade não são fatos recentes, mas o aumento significativo da quantidade desses sujeitos tem sido maior após a implementação das políticas afirmativas. Essa mudança, que não é apenas perceptível aos olhos, começa, aos poucos e de maneiras diferentes, a tencionar as instituições em suas lógicas de funcionamento, produção de conhecimento e formação profissional, sobretudo na formação docente (JESUS, 2018).

Desde 2008, a UFMG desenvolve políticas de ações afirmativas para ingresso de pessoas egressas de escola pública e/ou autodeclaradas negras (pretos e pardos), que outrora fora denominada “Bônus”. Segundo a Pró-reitora de Graduação UFMG:

A política de bônus da UFMG foi instituída em 2008, quando os candidatos oriundos de escolas públicas teriam bônus de 10%, e, caso se declarassem negros ou pardos, esse percentual subiria para 15%. O percentual foi aplicado nos vestibulares de 2009 e 2010, pois época o Enem não era utilizado pela UFMG como forma de ingresso na primeira etapa do vestibular. Esse cenário se alterou em 2011 com a adesão da Universidade ao Enem. (UFMG-PROGRAD, 2012, *online*)

O Programa de Bônus da UFMG, somada a adoção do ENEM como primeira etapa do vestibular, nos anos de 2011, 2012 e 2013, já começa a reconfigurar o perfil discente da instituição. Segundo o relatório de Análise do Perfil dos Estudantes Inscritos e Matriculados nos Cursos de Graduação da UFMG – 2009 a 2018/1:

A partir de 2013, com a aprovação da Lei federal nº 12.711, a UFMG descontinuou seu Programa de Bônus e passou a adotar cotas nas vagas do Vestibular. Até o ano de 2017 a reserva de vagas era destinada a candidatos que comprovassem ter cursado todo o ensino médio na rede pública, sendo dividida internamente ainda em quatro categorias, de acordo com a renda familiar per capita e com a autodeclaração de cor ou raça do candidato. Em 2018, candidatos com deficiência que concluíram o ensino médio em escolas públicas também passaram a ter direito a reserva de vagas nas instituições federais. (UFMG-PROGRAD, 2018, p.2)

Como um dos efeitos, após 5 anos da implementação da Lei 12.711/12, observa-se um crescimento significativo de estudantes negros e oriundo de escolas públicas em diferentes cursos da UFMG: “em 2013 – primeiro ano da implementação da Lei Federal 12.711, que

¹⁷ Ouça a música “Cota não é esmola” de Bia Ferreira, também disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QcQIaoHajoM> (Acesso em: 22 maio 2019)

estabeleceu as cotas e substituiu na UFMG o Programa de Bônus – estudantes oriundos da rede pública representavam 44,2%, percentual que cresceu para 55,3% no primeiro período letivo deste ano (2018/1)” (UFMG-Boletim 2043 – *online*). Levando-se em consideração as autodeclarações raciais, segundo dados apresentados pelo professor Rodrigo Ednilson de Jesus (2018, p.128), observa-se que “no ano de 2003 o percentual de estudantes autodeclarados negros (pretos e pardos) era de 22% e o de autodeclarados brancos era de 75%, em 2016 percebemos que 48% se autodeclaravam como negros e 43% se autodeclaravam como brancos”.

Os debates sobre a legitimidade das cotas continuam a emergir mesmo depois do Supremo Tribunal Federal (STF), em 26 abril 2012, considerar, por unanimidade, a constitucionalidade das cotas raciais para o ingresso no ensino superior (JESUS, 2019). Assim sendo, os números evidenciam a importância dessa política de ação afirmativa em nossa sociedade, diante de um quadro tão explícito da dificuldade de mobilidade social que as pessoas negras e pobres têm em nossa sociedade.

2.3 Lei 10.639/03, Lei 11.645/08 e documentos reguladores

A Lei 10.639/03, que alterou o artigo 26A da LDB, tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino de educação básica, públicas e privados. Essa lei configura-se diante de demandas internacionais, como a III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001 (BRASIL, 2013), que estabelece uma agenda de ações em torno dessas temáticas. A partir de então, várias políticas foram adotadas alcançando também a educação, por meio dessa lei.

A fim de contribuir com a aplicabilidade da lei, um conjunto de especialistas elaboraram o Parecer CNE/CP 003, em 10 março 2004, que tem o objetivo, justaposta a lei, de “oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de sistemas de reparação, reconhecimento e de valorização de sua história, cultura e identidade” (BRASIL, 2013, p.11).

Em 17 de julho de 2004, é instituído as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, por meio da Resolução CNE/CP 1/2004. Junto a esses documentos, foram desenvolvidos também materiais complementares que pudessem contribuir para o acompanhamento e avaliação da política como, por exemplo: Coleção Educação para Todos

(SECADI/UNESCO, 2005); Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais (MEC/SECAD, 2006); Superando o Racismo na Escola (MUNANGA, 2010); entre outros.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, com aprovação em 2009 e atualização em 2013, é um importante mecanismo de acompanhamento e avaliação da política. Nele podemos encontrar as atribuições dos sistemas de ensino (federal, estadual e municipal), conselhos de educação, instituições de ensino (particular, ensino superior e coordenação pedagógica), dos grupos colegiados e núcleos de estudos; os objetivos dos níveis (básica e superior), bem como, as modalidades (Educação de Jovens e Adultos e Educação Escolar Quilombola) e as metas reguladoras e os períodos de execução.

A Lei 11.645, de 10 março 2008, é promulgada diante da “necessidade de ampliação do diálogo para implementação da educação para as relações étnico-raciais” (BRASIL, 2013, p.18) entendendo a obrigatoriedade da história e cultura indígena em solo brasileiro diante dos contributos das diversas comunidades na construção da nação. Desse modo, modifica-se o mesmo dispositivo que a Lei 10.639/03, o Art. 26A. Entretanto, há uma dúvida recorrente do por quê ainda se fala da Lei 10.639/03, sendo que a mesma já foi alterada pela 11.645/08. A Lei 10.639/03 ainda é referendada uma vez que a Lei 11.645/08 ainda não teve uma sistematização, com pareceres e resoluções, que oriente especificamente sua efetivação e aplicação. Nesse sentido, há a seguinte consideração:

Uma vez que a Lei nº 11.645/08 ainda não recebeu uma sistematização como a Lei nº 10.639/03, com diretrizes específicas, este Plano orienta os sistemas e as instituições a adotar os procedimentos adequados para sua implementação, visto que a lei mais recente conjuga da mesma preocupação de combater o racismo, desta feita contra os indígenas, e afirmar os valores inestimáveis de sua contribuição, passada e presente, para a formação da nação brasileira. (BRASIL, 2013, p.19)

Neste trabalho não cabe um aprofundamento em vários dos pormenores que estas leis e seus respectivos documentos reguladores nos suscitam em relação a educação das relações étnico-raciais e suas implicações nas instituições de ensino. Mas, certamente, um olhar mais detido contribuirá para uma ampliação das imaginações e modos de produzir conhecimento, recriar práticas pedagógicas e suscitar inspirações para criar outros modos de estar no mundo. Portanto, analisaremos o que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana dizem especificamente sobre formação de professores.

Tendo em vista que o Parecer CNE/CP-003/2004 tem um caráter de prescrição e não normativo, este dá-nos um panorama teórico e conceitual do entendimento de educação das relações étnico-raciais e aponta os seus principais objetivos e metas. Já a Resolução (CNE/CP-01/2004) indica as obrigatoriedades que devem ser observadas e cumpridas, estabelecendo parâmetros para o acompanhamento e avaliação da política.

No artigo primeiro da Resolução CNE/CP-01/2004, verificamos que as diretrizes não se restringem a educação básica, mas também as instituições que desenvolvem formação docente:

Art. 1ª A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, **em especial**, por Instituições que desenvolvem programas de **formação inicial e continuada de professores**. (grifo nosso)

E em sua alínea 1º do art.1º, diz que:

§ 1º As Instituições de Ensino Superior **incluirão** nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. (grifo nosso)

Por conseguinte, as diretrizes objetivam “promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática” (Resolução CNE/CP-01/2004, Art. 2º). Assim, na alínea §1ª do Art. 2º verificamos que:

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo **a divulgação e produção de conhecimentos**, bem como de **atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial**, tornando-os **capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade**, na busca da consolidação da democracia brasileira. (*ibid*, grifo nosso)

Nesse sentido, o Parecer CNE/CP-003/2004, no que diz respeito à criação de pedagogias capazes de combater o racismo e as discriminações, motiva e orienta para emergência de pedagogias antirracistas, nos seguintes termos:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência

de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. (BRASIL, 2013, p.88)

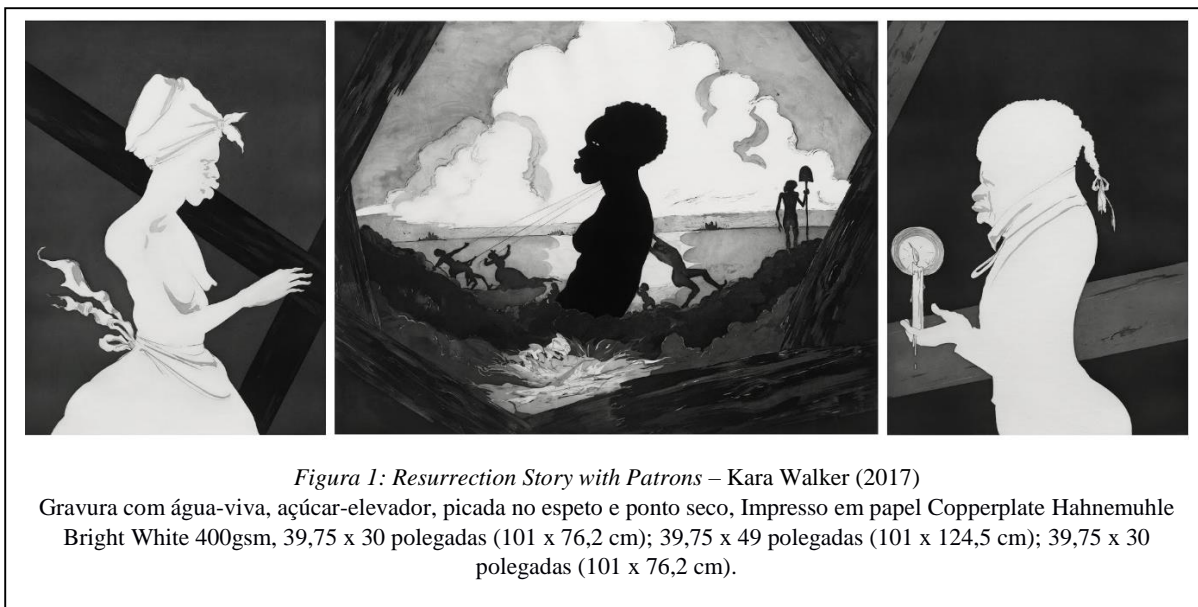
Ou seja, fica evidente que as práticas pedagógicas antirracistas são fundamentais para a aproximação da democracia tão almejada, em processos contínuos de educação e reeducação, em uma sociedade que valoriza e incentiva a multiculturalidade e pluriétnicidade. Assim, as

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. (BRASIL, 2013, p.90)

Essas leis e seus documentos reguladores são basilares para a compreensão de uma educação libertadora em contextos de sulbaternizações e marginalizações históricas em relações aos negros, por isso levantamos questões como: sendo as Instituições de Ensino Superior (IES) espaço de educação e formadora de futuros profissionais de educação, que contributos as mesmas têm feito para esses projetos de releitura crítica de nossa sociedade? Há nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares das IES Educação das Relações Étnico-Raciais e o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes? Os cursos, em especial os de licenciatura, têm promovido na formação de seus estudantes pedagogias e práticas antirracistas? E, em que medida tem-se perpetuado o etnocentrismo europeu no ensino superior?

Diante de todo esse contexto de democratização do ensino superior, constituído pelo acesso e permanência atrelado às políticas afirmativas que buscam valorizar as identidades negras e indígenas, atrelado ao combate e superação do racismo e às diversas formas de discriminação e preconceito, surgem outras perguntas: se a universidade se tornou mais democrática nos últimos anos, os currículos também têm se tornado democráticos? Os currículos e propostas de formação tem contemplado a diversidade existente? Se não, seria possível pensar em ações afirmativas nas práticas docentes dos diferentes cursos?

CAPÍTULO 3 – Corpos e danças insubmissas: ação artista/docente de estudantes negras



A epígrafe que abre este capítulo é uma imagem da obra *Resurrection Story with Patrons*¹⁸ de Kara Walker (2017) que eu tive a oportunidade de apreciar em minha visita ao *British Museum*, em Londres, durante o meu intercâmbio em 2018. Para além do discurso que a artista traz, compartilho a minha experiência junto a obra.

No centro vemos a silhueta de uma mulher negra gigante sendo desenterrada/levantada por outras pessoas negras. À esquerda, há uma silhueta de uma mulher negra com os seios despidos, usando um turbante na cabeça e uma saia; à direita, um homem negro segurando uma vela com trajes e uma postura que eu associo a um mordomo. Como não domino a língua inglesa não foi possível interagir com as informações escritas sobre a obra naquele instante, nem ao menos com o título, que eu só fui traduzir agora para este trabalho.

Desenterrar as histórias. Levantar as/os protagonistas. Restituir identidades negadas.

Num passado, homens e mulheres foram colocados para servir, sequestrando suas histórias, identidades, referenciais. Um sepultamento em massa de humanidades por meio da dominação e destruição. Levantar esses nomes enterrados pelo pensamento etnocêntrico

¹⁸ Para saber mais: <<https://www.metmuseum.org/blogs/now-at-the-met/2019/kara-walker-resurrection-story-with-patrons>> (Acesso em: 02 julho 2019)

européu constitui-se num esforço de homens e mulheres, do presente e do passado, em desempoeirar os porões da história e contar as histórias não contadas¹⁹.

3.1 Corpos inquietos: (re)escritas de (re)existência

“Como eu chego a liberdade com consciência? Talvez essa seja a grande lição que os quilombos nos deram: a ânsia por liberdade exige organização, exige consciência”.

(Luciane Ramos-Silva - 2016)

Antes de adentrar na análise do Coletivo EnegreSer, de suas ações e os motivos que levaram as estudantes a se organizarem e mobilizarem esforços para uma agência antirracista na dança, faz-se necessário tomarmos ciência dos sujeitos que compõe esse coletivo atualmente. Inicialmente, o coletivo era formado por mim/André Sousa, Anne Vaz, Elisa Nunes, Maíra Rodrigues, Nayara Almeida e Julia Martins. Devido ao término do curso, Maíra e Nayara afastam-se do Coletivo, que se mantêm com as outras quatro estudantes.

Apresentarei as estudantes negras, egressas de escolas públicas de Belo Horizonte e Região Metropolitana de BH, que ingressaram no curso em 2011 e 2012. Mesmo não compartilhando de um mesmo percurso anterior na dança ou, até mesmo, em relação a histórias de vida, essas estudantes compartilharam dentro do curso inquietações que desaguarão em desejos de mudanças. Esses desejos de mudanças advêm de uma percepção de não pertencimento ao curso.

As entrevistas colhidas em março de 2019, para o desenvolvimento deste estudo, norteiam minha reflexão sobre o distanciamento que nós sentimos da proposta formativa do curso e de nossas experiências enquanto sujeitas sociais, artistas da dança e futuras professoras de dança na educação básica. As narrativas a seguir objetivam contextualizar, brevemente, as vivências artísticas, educativas e recreativas em danças anteriores ao curso, o motivo que as levou a escolher o curso de graduação em dança, e como elas se aproximam de discussões sobre raça, racismo e relações raciais.

¹⁹ Veja o desfile 2019 da Estação Primeira de Mangueira, com o enredo *Histórias pra ninar gente grande*. Campeã do grupo principal das escolas de samba do Rio de Janeiro. <https://www.youtube.com/watch?v=xIKkaYqei2Q> Acesso em: 20 abril 2019.

3.1.1 Anne Caroline Ferreira Vaz

Anne^{20 21}, 27 anos, autodeclarada preta, que ingressa no curso em 2011 e o conclui em 2018, começou suas vivências na dança, ainda na infância, em escolas livres tendo o primeiro contato com o *jazz*. Posteriormente, faz aulas de balé clássico e diz que essa experiência com o balé foi “em grande parte uma experiência dolorosa, muito decepcionante”. Ela também vivenciou as danças urbanas da cultura *hip-hop* ao se aproximar do basquete de rua. Depois de um tempo afastada do mundo da dança, quando retorna, começa a fazer dança de salão, vivenciando ritmos, como forró, soltinho, samba e bolero.



Quando perguntada sobre sua escolha em fazer o curso, Anne fala que foi uma tomada de decisão de que “a dança não seria só um *hobby*” ao desenvolver o entendimento e a escolha de que a dança poderia assumir outro lugar em sua vida. Ela também destaca que sua escolha vem imbuída de um autorreconhecimento de que era boa nessa área e de que o curso

²⁰ Conheça o trabalho artístico de Anne Vaz “Pele”. Vídeo-dança produzido no âmbito da disciplina Dança Contemporânea III: Vídeo-dança, ministrada pela professora Raquel Pires Cavalcanti, em 2017. Sinopse: Aquela que envolve, que esconde Que cria contato, Que entende o afeto. Que transborda no grito do arrepio Que é o limite da casa que hábito. Que vira verbo na ação de pelejar Fronteira na relação do desejar e concede o padrão do gostar. A Pele que pode Ser, estar, conhecer E até escolher O corpo mulher do como e onde se apresentar. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=IGySf9bdGKM&feature=youtu.be>. Acesso em: 27 maio 2019.

²¹ Conheça o Trabalho de Conclusão de Curso “Estéticas em evidência: a corporeidade negra na dança e a fala de si” apresentado por Anne em novembro de 2018, na Escola de Belas Artes UFMG. Disponível na biblioteca da EBA-UFMG.

de “graduação poderia fazer que eu fosse melhor ainda e ampliar tudo aquilo que eu poderia fazer com a dança”.

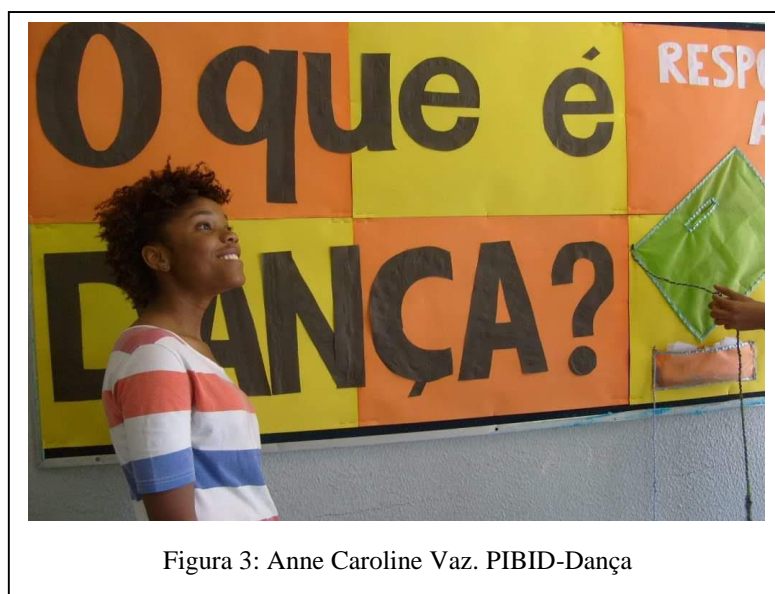
Anne diz que, enquanto mulher preta, desde a infância já vivenciava discussões sobre racismo em seu cotidiano e, principalmente, no seio familiar e ela diz:

Essa questão de me relacionar com debates de uma forma mais firme se deu a partir do momento que eu decidi que precisava falar disso. Mas falar de questões raciais é uma coisa que está presente na vida de uma família negra desde sempre. Então, são coisas que estavam presentes no meu cotidiano desde que eu era pequena: estratégias de como lidar com o racismo faz parte da criação de qualquer filho negro. Então, eu sempre estive envolvida em debates, em como sobreviver ao racismo e as questões estruturantes que ele traz. Agora, me assumir enquanto negra para outras pessoas foi, realmente, dentro da faculdade.

Ela destaca que foi na experiência do PIBID²² (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) da Faculdade de Educação (FaE-UFMG), na área de Dança, que ela percebeu a importância de falar e de se considerar esses temas na formação docente em dança:

Eu ficava vendo que o desafio não era só tentar implementar a dança dentro daquela rotina escolar, a dança dentro da escola. Mas, era também de entender como trabalhar a dança para um público que é negro. O público de escola pública é negro. As escolas das quais eu passei dentro do PIBID, a maioria, tinha forte influência com alguma questão negra. Quando atuei na [Escola Municipal] Eleonora Pieruccetti, que foi a nossa primeira escola da experiência do PIBID de dança, tinha uns alunos negros. Quando a gente ia falar de dança, propor os exercícios, o repertório deles logo caía para aquelas estruturas de danças, de músicas que são negras: o funk, o pagode, o samba. É isso que eles conhecem, é isso que eles vivenciam, é essa estrutura corporal que eles têm. Por que não trabalhar isso dentro dos conteúdos da dança que eu tenho que discutir? Por que tenho de levar o que fazíamos na universidade pros alunos? Aqueles os exercícios contemporâneos de dança da mesma forma que eu fazia no curso? [...] Se o princípio da dança é ampliar uma visão de mundo, por quê que eu teria de trabalhar na forma de caixinhas da graduação de dança? Então, foi um despertar, sabe? Foi um despertar para mim mesma. Por exemplo, procurar outras referências que o curso não estava me dando. (grifo nosso)

²² Segundo informações obtidas no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES): “O PIBID é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de educação superior (IES) em parceria com as redes de ensino”. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>> Acesso em: 04 maio 2019.



Anne também diz que o posicionamento de começar a falar sobre questões raciais nos espaços que frequenta está relacionado também com uma construção individual, ao fazer reflexões sobre sua condição de mulher negra na sociedade e sobre os espaços que os negros ocupam e não ocupam ao observar atentamente a trajetória de seus pais e de sua família. Mas, sobretudo, Anne afirma que a convivência com as crianças despertou o entendimento para a importância da representatividade:

Foi assim que me vi na ação da militância, relacionando ali na escola, com outras pessoas, com outros alunos que diziam assim: “*meu cabelo é igual ao seu...*”; “*você me lembra uma irmã que eu tenho...*”. E de entender o sentido de representatividade. Acho que foi a primeira coisa que entendi naquele momento, de sair para o debate, para a militância, para a ação, foi isso: a representatividade e quais são os espaços que os negros estão sendo representados. E foi aí que eu vi que era bom ter pessoas para me espelhar, para tudo que eu fazia na dança, era importante.



Figura 4: A *bailarina*. Anne Carolina Vaz – Leve Arte 2016. Palácio das Artes. Foto: Camila Magalhães

3.1.2 Elisa Nunes Monteiro

Elisa^{23 24}, 26 anos, autodeclarada parda, que ingressa na Licenciatura em Dança em 2011 e o conclui em 2018, além de uma ampla vivência em dança na escola que estudou, onde tinha aulas regulares de dança, evidencia a experiência com o samba, que era muito frequente nas festas de sua família. Quando estava no segundo ano do ensino médio, acessa a

²³ Conheça: teaser da palestra performance de Elisa Nunes “Ruído em Movimento”. Peça Artística desenvolvida pela artista e educadora Elisa Nunes para o Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Dança - Licenciatura, da Escola de Belas Artes, na Universidade Federal de Minas Gerais, em Junho de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YX-Ubs7BwnM&feature=youtu.be>. Acesso em: 27 maio 2019.

Teaser do solo de dança “Refém Solar. Desenvolvida, inicialmente, para a disciplina Prática de Dança VIII, ministrada por Raquel Pires Cavalcanti, em 2016. Atualmente, é um espetáculo solo que tem ocupado diferentes palcos. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HWgK_M3jcYE&feature=youtu.be. Acesso em: 27 maio 2019.

Vídeo-dança “Não desista”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rtigDeQ8nWY&feature=youtu.be>. Acesso em: 27 maio 2019.

²⁴ Conheça o Trabalho de Conclusão de Curso “Ruído em movimento: a trajetória de uma educadora negra no curso de Dança – Licenciatura” apresentado por Elisa em Junho de 2018, na Escola de Belas Artes UFMG. Disponível na biblioteca da EBA-UFMG ou em: https://docs.wixstatic.com/ugd/45f7dd_8ac805f25b60404bad3f0552fa3c2fb4.pdf. Acesso em: 27 maio 2019.

informação da abertura do curso de graduação em dança na UFMG e se interessa em fazê-lo. Por esse motivo, decide buscar experiências em dança para além do espaço escolar e passa a integrar o Grupo Experimental de Dança (GED) do Corpo Cidadão²⁵ vivenciando, então, uma formação em balé clássico e dança contemporânea, principalmente na linguagem corporal e códigos de movimentos desenvolvidos pelo Grupo Corpo²⁶ e diz:

eu achava que eu tinha que fazer essas aulas para entrar na universidade. E aí, mergulhei nesse universo. No ensino médio, além do cursinho, estava fazendo mil aulas de bolsa, em mil escolas de dança: dança de salão, balé, dança contemporânea época e aí acabei me aproximando GED.



Figura 5: *Ruídos em movimento*. Elisa Nunes. Escola de Belas Artes UFMG (2018).

Foto:...

Ao refletir sobre o porquê escolheu ingressar no curso, Elisa conta que a dança já era algo intrínseco em sua vida e cotidiano, porém não havia olhado para isso como uma possibilidade profissional. Foram as vivências nas aulas de dança na escola que corroboraram para sua escolha e, principalmente, a figura da professora de educação física que ministrava as disciplinas, que tinha uma vida bem sucedida trabalhando nessa área, acabaram por inspirar e motivá-la a fazer a escolha.

²⁵ “O Corpo Cidadão é uma associação sem fins econômicos, de direito privado, reconhecida como utilidade pública, comprometida com a construção de uma cultura que valoriza a diversidade, a liberdade expressiva e a convivência pacífica das diferentes formas de ver e viver a vida. Situamo-nos no campo da arte e da educação, promovendo ações que visam desenvolver as potencialidades humanas, a realização pessoal e a atitude cidadã”. Disponível em: <<https://corpocidadao.org.br/>> Acesso em: 04 maio2019.

²⁶ Disponível em: <<http://www.grupocorpo.com.br/companhia>> Acesso em: 04 maio2019.



Figura 6: Abertura Leve Arte 2012 - Elisa Nunes. EBA-UFMG
Foto: autoria desconhecida

Sobre a construção da identidade racial e tomada de decisão de falar dessas questões a partir do contexto brasileiro, segundo Elisa, acontece dentro da universidade, por volta do 3º ou 4º período do curso, quando começa a frequentar a Faculdade de Educação, para realizar as disciplinas obrigatórias da licenciatura. Ela teve a oportunidade de assistir a uma comunicação do professor Rodrigo Ednilson sobre o tema “ações afirmativas”. Mesmo ela tendo contatos com alguns grupos do *Facebook* e discussões sobre questão racial, estética negra e empoderamento, Elisa diz que a “ficha” só caiu sobre a importância de se estudar e refletir temáticas raciais, em uma perspectiva de formação/atuação docente, a partir da referida palestra.

Nessa palestra me caíram várias fichas de como para eu ser educadora de dança, sendo negra, eu precisava imediatamente beber das ações afirmativas. Imediatamente! A partir de algumas falas do Rodrigo Ednilson percebi uma estrutura racista que estava me cercando há muito tempo, seja no ambiente da dança ou ambiente da escola e sobre a qual eu não tinha crítica, nem relativização nenhuma. Vi, também, que o curso não ia me proporcionar isso, que eles estavam absolutamente distantes daquele universo. Eu nunca tinha ouvido falar de ações afirmativas dentro do curso em dois anos de aulas.

Elisa compartilha que, na palestra, Rodrigo Ednilson apresentou as ações afirmativas com um projeto de posituação de identidades diante de históricos de depreciação e interiorização das pessoas e culturas negras. Ela pontua que as ações afirmativas ficaram popularizadas como políticas de ações afirmativas, porém ressalta a importância de que cotidianamente, em nossas praticas diárias, exerçamos ações que positivem, valorizem e denunciem ausências geradas pelo racismo.

Então, sem o aparato das ações afirmativas, que nessa palestra eu fui entender que eram ações, mesmo que no Movimento Negro foram pensadas como políticas, mas são ações. Antes de serem políticas são ações, mínimas as vezes, que buscam positivar coisas que são historicamente são negativas. [...] A gente precisa de ações afirmativas num contexto que valorizem as existências que não são as hegemônicas, ou seja, branca, masculina e cisgênera [...]. Então as ações afirmativas são feitas para positivar isso.



Figura 7: *Terra*. Elisa Nunes. Leve Arte 2015.

Foto:

3.1.3 Júlia Martins Rodrigues

Júlia, tem 26 anos, autodeclarada preta, ingresso em 2012 e ainda não o concluiu. Ela conta que sempre quis dançar e insistia frequentemente com a mãe para colocá-la em alguma aula de dança. Por volta dos 10 anos começa a fazer aulas de *jazz*, porém se desinteressa pelo mesmo e se envereda na capoeira. No ensino médio, ela entra no projeto social Valores de Minas²⁷, do governo estadual, no qual, segundo ela, foi o lugar que lhe proporcionou uma ampla formação, tanto no quesito artístico quanto de cidadania.

No ensino médio eu conheci o Valores de Minas, que na verdade foi o que me formou, além de artista da dança, mas cidadã também. Apreendi muita coisa lá. E foi quando que eu realmente comecei a ter formação em dança. Eu saí desse lugar da dança como um momento que eu gostava de estar, justamente por me mover e tals e lá eu comecei

²⁷ O Valores de Minas oferece aulas de arte em cinco áreas: Artes Visuais, Circo, Dança, Música (Canto, Harmonia e Percussão) e Teatro, cujo objetivo principal do trabalho “é possibilitar a formação cidadã e o crescimento pessoal, aliados ao desenvolvimento cultural e artístico de cada jovem, para que eles possam desenvolver seu próprio caminho e transformar positivamente a realidade que os rodeia”. Disponível em: <<http://www.plugminas.mg.gov.br/index.php/nucleos/centro-interescolar-de-cultura-arte-linguagens-e-tecnologias-cicalt-nucleo-valores-de-minas>> Acesso em: 04 maio 2019.

a pensar, não pensar no meu corpo, mas pensar meu corpo enquanto cidadão, meu corpo inserido numa sociedade, no Brasil, e nas questões políticas.

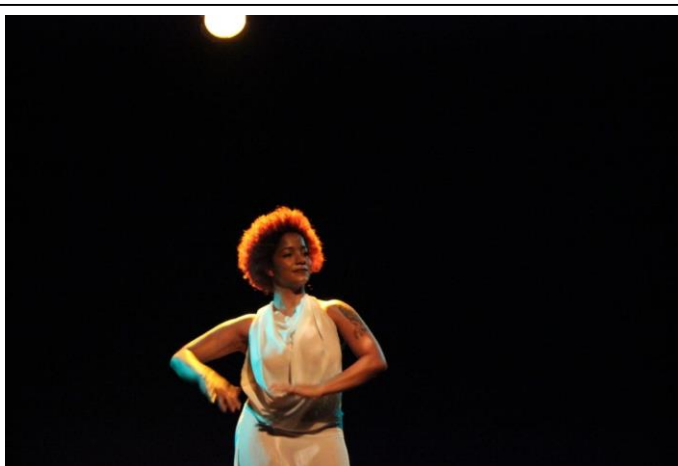


Figura 8: *Diria*. Júlia Martins. II Encontro EnegreSer (EBA-UFG).

Foto: Pedro Sucupira

Enquanto linguagens de danças, Júlia relata que no Valores de Minas teve aula de *jazz*, dança contemporânea, danças africanas e balé clássico. Esta última, desagradava-a e fazia-a sentir-se mal:

Me sentia um patinho feio porque eu demorei a aprender. Eu não me sentia bem na aula de balé e me achava, as vezes, culpada pelo fato de eu não me sentir bem em uma aula de balé. Todo mundo ficava ansioso por causa dessa aula de balé, que acontecia uma vez por semana, e eu não gostava e me sentia culpada pelo fato de não gostar.

O balé também foi uma espécie de assombração para Júlia na hora da escolha do curso de dança, que não era a sua primeira opção, mas que acabou por ouvir sua intuição e realizar o vestibular: “Eu de início fiquei com um receio muito grande também pelo fato de eu nunca ter feito balé. Porque eu sempre achava que eu ia chegar lá e a primeira aula que eu ia ter era de balé e eu não ia saber nada sobre balé né...”. Júlia destaca as vivências e referências corporais de sua família na construção pelo gosto pela dança, porém relata que sua ida para a graduação em dança foi: “a vamos ver o que que acontece”.



Figura 9: Júlia Martins. Centro de Referência da Juventude (CRJ).

Foto: Waldir Damasceno

Ao conversarmos sobre sua aproximação dos temas sobre raça, Julia diz: “Quando eu era mais nova eu sempre tinha vergonha de ser negra. Às vezes eu chegava na escola e pelo fato de eu ter a pele clara eu sempre tentava ser o mais branca possível”. Entretanto, essa vergonha, com o tempo, foi substituída por uma valorização de sua identidade negra a partir de referenciais próximos, como sua mãe e amigas da família, que são intelectuais que debatem o tema a algum tempo e têm produzido bastante conhecimento a partir da temática racial e educação.

Um marcador importante de sua construção de identidade racial negra se deu também pelo cabelo, o que, segundo ela, a fez se apaixonar por si própria e a valorizar suas características:

eu lembro que com o tempo eu comecei a aceitar meu cabelo e, eu acho, que a aceitação do meu cabelo foi o fato que me deixou mais negra, foi o momento que eu me libertei. Eu acho que eu tinha uns 13, 14 anos. Mas, ai depois disso eu comecei a me inserir muito nesses movimentos que tratavam desses assuntos, dessa temática até pela minha mãe e pelas pessoas que são próximas que me levavam. E ai, eu fui percebendo que é bonito, que é lindo, que essa raça é bonita, que a gente tem muito que estudar, que não tem por que ter vergonha, na verdade, justamente o contrário.



Figura 10: *Simbôra Guerreiro e Cacuriá de Dona Jujú: Julia Martins. Leve Arte 2014. Reitoria da UFMG.*
Foto: Marina Mitre

3.1.4 Eu – André Luiz de Sousa

Eu, André Sousa²⁸, 26 anos, pardo, o que me levou a ingressar no curso de Licenciatura em Dança EBA-UFMG, no segundo semestre de 2012, foi um envolvimento tal com a dança que necessitava de algum tipo de continuidade que ainda não sabia nomear. Após ter dançado – desde a infância até os vinte e dois anos – em grupos de dança de igrejas evangélicas, onde havia aulas regulares de balé clássico, o lugar que me acolheu e contribuiu em minha formação em dança foi o Corpo de Baile Juvenil da Cia de Dança do Teatro Sesiminas. Em 2013, integro o Círculo da Dança Grupo de Formação, com uma proposta de profissionalização em dança, sempre na perspectiva do balé clássico. Em 2015, me desliguei

²⁸ Conheça o solo de dança “Tranquilo...”, desenvolvido no âmbito da disciplina Prática de Dança VI, ministrada por Juliana Azoubel, em 2015. Sinopse: Corpo matéria. Como depósito/arquivo de vivências. Corpo que senti. Corpo que é. Ser o que vive. Viver o que se é. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7QkUfj97iQ&feature=youtu.be>. Acesso em: 27 maio 2019.

Solo de dança “Antônio”. Desenvolvido, inicialmente, para a disciplina Prática de Dança VIII, ministrada por Raquel Pires Cavalcante, em 2019. Concebido a partir de uma investigação de atos de resistência e afirmação negra paterna, “Antônio” é uma dança que ressalta a luta permanente dos corpos negros em nossa sociedade. Inspirado na figura paterna negra, o intérprete-criador delinea a condição histórica étnico-racial negra brasileira a partir de vivências de/com seu pai, desde a mais tenra infância até o tempo atual. O trabalho coreográfico permeia os silenciamentos históricos desse grupo étnico (vividos e percebidos), assim como a violência lenta e latente experienciadas cotidianamente. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Mt-tRGsu7dg>. Acesso em: 27 maio 2019.

desse grupo, pois escolhi dedicar mais tempo à formação acadêmica na universidade que havia me conquistado desde os primeiros contatos.



Figura 11: *Antônio*. André Sousa. Segunda Preta (2ª temporada). teatro espanca!

Foto: Pablo Bernardo

Até 2014, as questões sobre raça, racismo e relações raciais estavam presentes na minha vida na mesma medida que no senso comum brasileiro: “somos todos iguais”, “racismo existe, mas eu não sou racista”; “eu cheguei até aqui por que mereci”; “todos são capazes, só tem de esforçar” – o que remete ao mito da democracia racial e sua concepção de meritocracia de integração. Eu sou fruto de uma relação inter-racial – pai preto e mãe branca. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sou pardo de cor, pertencente ao grupo racial negro. Persuadido pela ideologia da democracia racial, tentei, sem sucesso, me integrar à sociedade como um “igual”. Mas, por algum motivo, essa integração não acontecia. Alisar os cabelos foi uma dessas tentativas que falharam. O alisamento dos cabelos teve seu ápice nos grupos de dança de balé clássico, nos quais prezava-se por um aspecto branco/europeu. As maquiagens também ajudavam a me branquear, sem sucesso – é óbvio –, chegando a um ridículo que hoje considero uma falta de amor próprio. Uma autoestima que não foi possível construir pela ausência de representações positivas e afirmativas de uma identidade negra.



Figura 12: André Sousa (2013) - Acervo pessoal.

Mas quando é que começo a me ater as questões de raça, racismo e relações raciais de maneira crítica? Em uma sala de aula, durante uma disciplina, quando reproduzi uma fala racista, associando o cabelo crespo aos adjetivos duro e ruim; uma colega, indignada, interveio de maneira severa ao mandar, em alto e bom som, que eu calasse a boca. Aquilo doeu profundamente. Fiquei espantado, pois nunca tinha me percebido reprodutor de racismo. Não reagi, apenas silencieei e refleti.

Após a aula, cheguei a ela, me desculpando pela minha fala, quando também pedi que me ajudasse a compreender mais sobre o tema e me indicasse leituras. Desde então, não parei. Entendi-me como negro. Nomeei violências que vivenciei e reproduzi. Comecei a me refazer, a reconstruir minha identidade a partir do que estava circunscrito na minha trajetória familiar. Deixei o cabelo crescer. Nunca havia tido a oportunidade de conhecê-lo, já que, na minha infância, toda criança negra raspava a cabeça. E, quando o cabelo crescia e começava a encaracolar, rapidamente era raspado novamente. Depois foi o momento de questionar a estrutura do racismo que interdita o acesso de corpos negros aos espaços, às oportunidades e que, por vezes, nega a possibilidade de construir imagens positivas de si e de seus semelhantes.



Figura 13: *O Corsário*. André Sousa. (2014) Acervo Pessoal.
Foto: autoria desconhecida

Nesse processo, de muitas mudanças, de construções e desconstruções, consegui compreender que as inquietações e denúncias que minhas colegas negras traziam para a sala de aula, ainda nos primeiros períodos, sobre a representatividade e a diversidade no conteúdo das disciplinas, faziam todo sentido e eram extremamente necessárias, tendo em vista a atuação profissional futura na educação básica.

3.2 De um corpo idealizado/universal a um corpo negro: construções com poucos recursos

“[...] é indispensável uma nova ideologia, capaz de promover uma consciência na população negra brasileira. Com isso, advirá uma autodefinição e sua correspondente auto-identificação do negro, capaz de livrá-lo da passiva aceitação de superioridade do branco. Poderá também equipá-lo para resistir à tentação de ser mulato, poupando este último da ânsia de parecer branco”.

*(Teófilo de Queiroz Júnior:
Prefácio ‘Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil’ –
Kabengele Munanga)*

Início esta seção, a partir da perspectiva do encontro. Corpos (das estudantes) constituídos de histórias, construções sociais, saberes e outras formas de construir o conhecimento acadêmico encontram-se com a Escola de Belas Artes, especificamente no curso de Graduação em Dança e seu corpo docente, igualmente constituído de sujeitos sociais, com seus saberes, formas de construir o conhecimento acadêmico.

Neste encontro gerado, tento compreender o surgimento do Coletivo EnegreSer diante dos contextos apresentados anteriormente. Além disso, busco investigar se o curso de Graduação em Dança (EBA-UFMG) desenvolveu, entre 2010 e 2016, na formação de seus estudantes, competências e habilidades para desenvolver práticas pedagógicas relacionadas às questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes. Há nas disciplinas conteúdos que abarcam esse tema? De que modos as Leis 10.639/03 e 11.645/08 manifestam-se no curso? Ou não se manifestam? Por que um grupo de estudantes negros se organizou para debater questões raciais dentro do curso?

3.2.1 Sujeitos (negros) e currículo (branco) entre aproximações e distanciamentos

Tratarei, nestas linhas, a percepção das discentes do Coletivo EnegreSer sobre o currículo e a formação docente; os movimentos sinuosos dessas trajetórias (individuais e coletivas) criaram e recriaram gestos e poéticas em uma reivindicação inventiva por representatividade. A autonomia foi o espaço possível e, por vezes, privilegiado para o remodelamento da existência como sujeitos negros ao “toparem” a proposta de ser artista/professor/pesquisador de dança na contemporaneidade. É nessa trajetória formativa, que não é somente acadêmica, mas também social, política e afetiva, que os encontros/desencontros acontecem e produzem seus resultados que aqui iremos analisar a partir das ações do EnegreSer.

Nos primeiros períodos do curso temos a oportunidade de nos debruçar sobre as várias produções de conhecimento em dança da Europa e dos Estados Unidos: danças sagradas e “profanas”, balé de cômico, balé clássico, balé neoclássico, dança moderna e dança contemporânea. Essas referências que permeiam as nossas – Eu, Anne, Elisa e Julia – experiências formativas anteriores ao ingresso no curso soam de maneira distintas em cada um. Eu e Elisa, por exemplo, vivenciamos uma formação em dança muito envolvida com aspectos profissionalizantes, com profundas experiências em balé clássico e dança contemporânea, não apresentamos tantos estranhamentos num primeiro momento. Portanto, posso dizer, que assimilamos com mais facilidade a proposta do curso.

Elisa pontua, e eu concordo com ela, que por mais que o curso desenvolvesse muitas reflexões críticas sobre algumas práticas do balé clássico o que nos aproximava do curso, em outros momentos, os distanciamentos eram inevitáveis. À crítica que se fazia ao balé clássico, por exemplo, convocávamos para a compreensão de que a vivência no balé não era um quesito obrigatório para as pessoas poderem dançar. Essa quebra de paradigma é muito importante, haja vista que o balé clássico enquanto técnica “fundamental” de formação em dança, ainda permeia o imaginário de muitos dançantes cênicos e de uma maioria de centros de formação em dança. Esse posicionamento crítico frente ao balé é algo que acalma os ânimos daqueles que não vivenciaram em grande medida a referida técnica de dança, todavia, na prática, as referências de organização corporal apareciam com muita frequência, por exemplo: as seis posições básicas do balé clássico²⁹, os *en dehor*³⁰ e *an dedans*³¹.

Na infância e na adolescência, por diversos motivos, dentre eles família e religião, não me foi permitido conhecer e vivenciar culturas populares brasileiras. Fui afastado de movimentos e hábitos festivos que, nesses meios, eram considerados “profanos” ao engajarem o corpo em gestos e ações considerados “lascivos” e “carnais”, segundo o meio religioso em que cresci. O carnaval, por exemplo, sempre me foi ensinado como a “festa da carne” onde as



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/485122191105114396/?autologin=true> Acesso em: 21 abril 2019.

³⁰ Rotação externa das coxas, ou seja, refere-se ao movimento de girar as pernas fora. Exemplo: 1ª posição.

³¹ Rotação interna das coxas, ou seja, posição anatômica das pernas. Exemplo: 6ª posição.

pessoas vivenciam uma intensa e insana promiscuidade. Diferentemente de Elisa, que tem um contexto familiar onde o samba é muito presente e as festas populares brasileiras são vivenciadas, o que a fez perceber e denunciar que esse “saber do samba” (Elisa) não está presente nos estudos propostos pelo curso (currículo e corpo docente). Logo, esse tipo de ausências e distanciamentos eu não tinha condições de perceber, pois a mim sempre foi ausência. Lembro-me, como novidade, de apenas duas coreografias do Alvin Ailey American Theatre Dance que me despertaram uma identificação imediata: *Revelation* e *Asstrich*.

Alvin Ailey American Theatre Dance³² é uma companhia de dança moderna estadunidense composta por pessoas negras. Alvin Ailey, muito influenciado pelas tendências da dança moderna no início do sec. XX e por seu contato com Katherine Duhan e Lester Horton (Bourcier, 2001. p. 289), desenvolveu uma técnica que dava vazão à expressão do corpo negro nos Estados Unidos da América. Embebido pela cultura Gospel cria, em 1960, o espetáculo *Revelation*³³ que consagra seu trabalho.



Figura 14: *Revelation*. Alvin Ailey American Dance Theatre 1. Crédito Foto: Paul Kolnik <https://mamaliciousmaria.com/alvin-ailey-atlanta/> (Acesso em: 18 março 2019)

³² Para saber mais: <<https://www.alvinailey.org/>>. Acesso em: 25 maio 2019.

³³ Veja o trecho de *Revelation*, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tNqaiXKbrjs>>. Acesso em: 18 março 2019, as 16:17

Revelation tematiza o Apocalipse que tem em seu teor a volta de Cristo à terra para buscar os fiéis. Neste trabalho, outros temas cristãos são tratados pela ótica do protestantismo, com referências ao pecado, ao arrependimento, ao perdão e ao batismo, conduzidos pelas belíssimas músicas negras *gospels* dos EUA. *Asstrich*³⁴ é um solo no qual um homem negro reproduz movimentos de uma grande ave a procura de água. Um trabalho que me chamou muito a atenção por uma concepção de dança, até então, inédita, com padrões de movimentos nada semelhantes aos que eu conhecia. Por algum motivo, que agora consigo nomear – representatividade –, esse tipo de dança me interessou muito mais.



Figura 15: *Revelation*. Alvin Ailey American Dance Theatre 2

Foto de Nan Melville

<<https://dcmetrotheaterarts.com/2014/02/05/alvin-ailey-american-dance-theater-program-a-at-the-kennedy-center-by-carolyn-kelemen/>> (Acesso em: 18 março 2019)

³⁴ Veja *Asstrich*, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=J73bGtabrIE>> Acesso em: 18 março 2019, as 16:21



Figura 16: *Awassa Astrige / Asstrich*. Antonio Douthit-Boyd

Foto: Paul Kolnik.

<https://dancetabs.com/2014/12/alvin-ailey-polish-pieces-awassa-astrige-pleasure-of-the-lesson-revelations-new-york/>
(Acesso em: 18 março 2019)

Nas falas de Anne e Júlia percebe-se distanciamentos mais frequentes entre as vivências pessoais e a proposta formativa do curso. Anne diz:

Depois de entrar [no curso] fiquei meio perdida sobre o que usar, porque as referências vinham fortemente de uma dança contemporânea que eu não possuía até aquele momento. Eu não tinha realizado nenhuma aula [dessas técnicas], eu só comecei a fazer essas aulas na faculdade e fora dela depois de já ter entrado no curso. No início foi bem difícil; tentei buscar mais sensações. Sensações de quando das aulas de *jazz*, que eu gostava muito, onde eu me sentia muito bem, onde eu tinha uma desenvoltura que era satisfatória para mim e para os outros. (grifo nosso)

E Julia, diz:

Eu não me sentia parte do curso de dança, porque muita coisa que a gente estuda lá, e a forma como isso era estudado, faziam eu não me sentir parte do curso. Eu tive um problema bem complicado em relação a aceitação de estar naquele lugar e a aceitação do meu passado, da minha formação. [...] Demorei a me sentir incluída no curso de dança por conta dessa formação que eu tive. Por exemplo, a disciplina que contava a história da dança eu não conhecia aquilo e eu não via nenhum exemplo próximo de mim. [...] a gente vê muita coisa da Europa, muita coisa...

As referências de danças e artistas negras foram pouco exploradas no curso, raramente apareciam, e quando apareciam, eram de maneira pontual e não aprofundada, se

comparada à outros conteúdos que receberam aprofundamentos consistentes. Logo, a negligência de referências negras pendulou entre percepções e sentimentos, respectivamente, de ausência e distanciamento. Assim, de maneiras e tempos diferentes eu, Anne, Elisa e Júlia compreendemos que a educação das relações étnico-raciais e temas como raça, racismo e relações étnico-raciais são importantes na formação de futuros professores da educação básica. Antes mesmo de recorrer às fundamentações legais que embasam – também – essas reivindicações, nós tínhamos desejos de **representatividade**. Julia diz que a ausência de exemplos de artistas negros desencadeou a vontade de desistir do curso:

[...] eu quase desisti do curso de dança, e não foi uma vez não; foram duas, três vezes. [...] Ver que um corpo negro não está numa disciplina, por exemplo, de história da dança me fazia sentir mal. [...] Se referências negras estivessem inicialmente na minha formação na faculdade de dança, talvez, eu não teria pensando, na possibilidade, de ter largado um sonho que era ter formado numa faculdade de dança. Eu acho que a questão da representatividade é o maior fator de importância nesse tema.

A fim de nos ajudar a compreender por que precisamos falar de racismo nos diferentes espaços, Elisa recorda como o racismo se manifesta de maneiras, por vezes, sutis que reificam as pessoas de pele negra em lugares de incapacidade, inferiores e, até, animalizados:

Na sala de dança as marcas da raça negra aparecem em vários comentários, seja eles inferiorizantes, hipersexualizantes ou abertamente racistas. Quando se fala que, por algum motivo, a capacidade dessa pessoa é menor, devido a estrutura corporal: encurtamento, flexibilidade, força, *an dehor*, entre outras. Relacionada ao racismo mesmo, de que a pele negra quando sua é assim, de que o cheiro negro quando sua é assado, de quando o cabelo negro esta suado é tal... São comentários que estão presentes nas salas de dança e ainda não saíram e são o retrato da sociedade racista.

A partir das várias situações que podem emergir em uma sala de aula de dança, Anne lembra-nos que o professor da educação básica poderá se deparar com isso no espaço escolar e o mesmo deveria estar munido de possibilidades para trabalhá-los, reiterando o papel da instituição nessa formação docente:

Falar de raça e sua relação com relações estruturantes de nossa sociedade são importantes de serem trabalhadas na formação docente. Sem trabalhar na base [formativa] do professor a pessoa você chega [na escola] sem entender, as vezes, aspectos importantes da vida daqueles alunos, desses estudantes que estão ali. Não que isso não possa ser desenvolvido durante [sua atuação profissional], mas tudo tem que ter um conhecimento prévio, um início. Esse início tem que ser na graduação. A academia está lá pra isso. É um lugar onde a gente se desenvolve, é um lugar onde tem de se trabalhar essas temáticas. É a função dela, não é uma coisa extra, não é um favor. É entender que grande parcela da população estudantil [das escolas públicas de educação básica] de nosso país são negras. E se a gente vai falar de relações étnico-raciais negras, de racismo da sociedade brasileira, a gente está falando dessas pessoas, de coisas que atingem essas pessoas. (grifo nosso)

Quando as estudantes são perguntadas sobre a presença dessas temáticas em suas formações elas declaram que esses temas não foram vistos pela ótica específica da formação docente em dança. Segundo elas, o contato com essas discussões e formações artístico/docente deu-se em outros espaços da UFMG e buscadas por conta própria. Entretanto, elas ponderam que os temas adentram as salas do curso, em disciplinas teórico e práticas, por meio dos estudantes. Elas consideram isso relevante, porém interpelam uma postura intencional desses docentes e defendem que esses temas sejam apresentados de maneira continuada:

Todas essas questões são comentadas, em sala de aula, a partir de alunos. Ou seja, [...] não foi provocado pelo professor. Não que essa troca não tenha que existir, a partir do momento que tenha uma abertura para isso, [desde] que o professor dê abertura para isso e que o aluno se sinta envolvido por essa abertura. O professor quando está ali, ministrando as aulas, dentro dos conteúdos, isso não é falado. Se aquilo não for trazido por um aluno, que na maioria das vezes é negro, isso não é falado. (Anne) (grifo nosso)

É diante de uma ausência de abordagens específicas sobre essas questões dentro da Graduação em Dança que nos aproximamos da Lei 10.639/03, 11.645/08 e seus instrumentos reguladores. Verificamos as lacunas em nossas formações que estão garantidas nessas diretrizes e lamentamos pela não presença desses conteúdos nas disciplinas. Enquanto propostas de solução dessas ausências ponderamos sobre a aprendizagem continuada dos docentes do curso para o desenvolvimento das referidas leis:

Por que não entender que um professor do ensino superior também precisa de formação para trabalhar com essas questões? Ele está ali formando outros profissionais, mas ele também precisa de buscar formação continuamente. Ali é um espaço de educação, ali é um espaço de saber, que tem um trânsito de pessoas assim como uma escola que necessita de atualizações contínuas. (Anne)

De maneira propositiva, Elisa traz a questão da possibilidade de escolha em relação aos conteúdos das disciplinas e na implementação “cotas” nessas escolhas como uma ação afirmativa dentro das disciplinas:

[...] Penso que é uma questão de escolha, é uma questão de prioridade. Porque, como tudo na vida, a gente tem que escolher sobre o que a gente vai dar foco. O curso [graduação em dança] faz uma escolha de como vai conduzir esse caminho ou não. [...] pensando num sentido de ação afirmativa, até na ação afirmativa básica que todo mundo olha para ela, inclusive, com muitas críticas, que é a cota, ela pode ser aplicada ao currículo. Quantos referenciais negros tem nessa disciplina? Nenhum? E nessa disciplina, quantos referenciais negros falam sobre essa temática? Será que eu posso trazer algum? Eu não conheço? Então deixa eu saber se existe. Como professor fica esse exercício de se atualizar, porque isso também é uma escolha: se atualizar para esses movimentos. (grifo nosso)

Diante desses depoimentos, fica evidente a necessidade de olhar para esse currículo e seu conjunto de disciplinas e ver se essas ausências se manifestam. Ao mesmo tempo ficam algumas questões: por que no curso de Licenciatura em Dança não há disciplinas e conteúdos da Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? Os/As professores/as do curso tiveram acesso a uma formação que lhes possibilitasse conhecer referências de dança negra e indígena? Se não, como solucionar essas lacunas formativas e do currículo? Essa é considerada uma lacuna pelo corpo docente?

3.2.2 Currículo da Graduação em Dança: o que (não) há nele?

No Ementário do Curso de Graduação em Dança – licenciatura – (Anexo III), é possível apreciar o conjunto de disciplinas e suas respectivas ementas. Nelas não foram encontradas disciplinas que tematizem, em seus títulos ou ementas, Educação das Relações Raciais e temas correlatos, expressos na Resolução CNE/CP 01/2004 e Parecer CNE/CP 03/2004. Ou seja, no conjunto de disciplinas que compõem o currículo formativo do licenciando em dança na EBA-UFMG, nos anos de 2010 a 2016, não foram encontradas disciplinas que tematizassem relações étnico-raciais, história e cultura africana, afro-brasileira ou indígena, seja nos títulos ou em suas ementas. Todavia, pondero sobre as limitações que imperam sobre a constituição do currículo, o que impede, as vezes, esses temas de terem sido manifestados nas disciplinas e ementas. Por isso, tornou-se necessário analisar os planos de ensino das disciplinas ministradas no curso no período que se circunscreve essa pesquisa (2010-2016). Tive acesso somente a uma parte desses planos de ensino que são de 2011 a 2014/1 e a algumas de 2015.

Nos planos de ensino dos professores, aos quais tive acesso, não foram encontrados – com poucas exceções – remissões que abarquem os pressupostos da Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, contido no Parecer CNE/CP 003/2004.

Entretanto, na ementa da disciplina “Dança e Sociedade” (FTC244) apresenta-se um recorte tempo-espacial do “ocidente” de um período que parte “da antiguidade greco-romana ao século XXI”. Na disciplina “Prática de Dança I” (FTC247), assim como no Projeto Pedagógico do curso, há na ementa o teórico da dança Rudolf Von Laban (Alemão) que orienta as quatro primeiras disciplinas de prática de dança no percurso obrigatório da formação docente em dança (Prática de Dança II, III e IV, respectivamente, FTC251, FTC254 e FTC256). E nas disciplinas “Prática de Dança V, VI, VII, VIII” (respectivamente FTC258, FTC260, FTC261,

FTC263) o professor Klauss Vianna (Belo Horizonte) e sua produção em dança é a referida nas ementas, que apesar de ser brasileiro, não trás referências às questões raciais e de diversidade.

No Percurso Estético-Pedagógico II, onde é possível identificar as disciplinas de “Danças Populares Brasileiras I”, “Danças Populares Brasileiras II: Composições Coreográficas” e “Danças Populares Brasileiras III: Folclore e Educação e Dança”, no qual considera-se que seria um lugar privilegiado para os estudos das experiências artísticas de danças de influência negra e indígena, a partir das manifestações culturais de nosso país, não foram constatadas, em seus conteúdos programáticos, termos relacionados aos estudo das culturas e danças afro-brasileiras ou indígenas, exceto em duas: a disciplina “Danças Populares Brasileiras I”, quando ministrada em 2013/1, pelo professor Gustavo Pereira Cortês (EEFFTO-UFMG), há no conteúdo programático: “O folclore no Brasil: as regiões Norte, Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste e Sul Brasileiro; Origens e influencias **indígena**, portuguesa e **negra** em cada região; Principais festas e manifestações populares de cada região”. Em 2012/1, a disciplina “Danças Populares Brasileiras III: Folclore e Educação”, ministrada pela professora Kátia Cupertino, há a menção do **congado** como um dos objetivos específicos da disciplina.

Percebe-se, então, um desequilíbrio nesse currículo ao apresentar referenciais de um determinado contexto (Europa) e não de outros em suas ementas e conteúdos programáticos, salvo as duas exceções citadas. Caso outros referenciais e conteúdos tenham sido ministrados no período, não foram registrados nos documentos que foram analisados. A “Formação Transversal” da UFMG foi entendida, em alguns momentos, como salvaguarda do cumprimento da Lei 10.639/03 na UFMG, o que eximiria os cursos de executar os pressupostos da legislação em seus currículos e práticas formativas. Todavia, como já foi dito é responsabilidade dos cursos desenvolverem as temáticas étnico-raciais na formação de seus estudantes.

Assim, em 2014, a UFMG, por meio do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), regulamenta a oferta da “Formação Transversal” aos alunos dos cursos de graduação da UFMG, por meio da Resolução no 19/2014, de 07 de outubro de 2014. Dentre as várias possibilidades de percursos dentro dessa formação, com temas diversos, que permeiam quaisquer graduações segundo os interesses de cada estudante são elaborados duas linhas de formação que dizem respeito a está pesquisa: a Formação Transversal em Relações Étnico-

Raciais, História da África e Cultura Afro-Brasileira³⁵ e a Formação Transversal em Saberes Tradicionais. As disciplinas que compõem essas formações muito enriquecem os estudantes que tem oportunidade de dialogar com perspectivas que permeiam seus interesses, e que, por vezes, não são contempladas em seus cursos.

O curso de Graduação em Dança preza e incentiva a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade que, em certa medida, a Formação Transversal e as disciplinas cursadas na FAE contribuem, porém ainda fica a questão sobre a possibilidade de ‘disciplinaridade’ na dança para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Em que medida, o curso de Graduação em Dança (Licenciatura) poderia trazer referenciais de danças negras e indígenas nas diferentes disciplinas já existentes? Seria possível pensar ações afirmativas nos conteúdos e referenciais das disciplinas?

Neste ano de 2019, o currículo do curso de Graduação em Dança EBA-UFMG passa por mudanças, juntamente com as demais licenciaturas da UFMG e do país, a fim de se adequarem a Resolução nº.2, de 1 de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Até o momento esse novo currículo não está disponível para apreciação, mas que via alguns seminários da Pró-Reitora de Graduação (PROGRAD) e do próprio curso há – aparentemente – uma atenção maior para os temas da Educação das Relações Étnico-Raciais, devido a pressões da obrigatoriedade mediante as leis anteriores citadas que, até então, lamentavelmente, não haviam sido observadas.

E por meio das trajetórias formativas individuais e modos de ver e estar no mundo que nós artistas/professoras/pesquisadoras ingressas no curso de Graduação em Dança, na modalidade licenciatura, nos posicionamos para denunciar as ausências e propor a coexistência de saberes que deveriam ser estudados com a devida importância e profundidade nesse percurso³⁶. O desejo de ampliar as imaginações para além do continente europeu e

³⁵ É importante ressaltar que a Formação Transversal em Relações Étnico-Raciais, História da África e Cultura Afro-Brasileira só foi implementada após a sinalização de uma das conselheiras e relatora no Parecer CNE 03/2004 da Lei 10.639/03, professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (UFSCA), que em visita a FAE-UFMG em 2013, sobre a deficiência da UFMG no cumprimento da Lei após 10 anos de sua implementação.

³⁶ Ouvir: “Bonecas Pretas” - Larissa Luz. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Qk3-0qaYTzk> Acesso em: 12 abril 2019.

estadunidense desencadeou ações na busca por referências acessíveis na ocupação dos mínimos espaços que a universidade “fomenta” para o desenvolvimento autônomo dos alunos.

Conforme dito anteriormente, percebeu-se nas disciplinas analisadas a abordagem de técnicas e referenciais europeus e estadunidenses, em estudos aprofundados de suas histórias, concepções de corpo e dança e a própria organização de suas técnicas, manifestos nos conteúdos programáticos e referências bibliográficas. Os referenciais negros³⁷, quando apresentados, aparecem como exceções e, aparentemente, destituídos de episteme digna de estudo, análise e prática pelo modo tão pontual que foram tratadas dentro das disciplinas:

Durante o curso, foram pontuadas algumas artistas que eram negras que faziam um trabalho artístico dentro da dança a partir de um referencial de corporeidade negra, como por exemplo, Mercedes Batista. No início do curso deram aquela “pincelada”; Alvin Ailey, deram uma “pincelada”; danças indígenas, conforme eu falei antes, não teve, realmente não teve nada. Nada. (Anne)

É triste ter que falar isso: eu poderia tentar lembrar de algum momento de que eu vi um professor comentando alguma coisa sobre, mas o fato de ele só comentar não significa que ele percebeu que era importante um referencial negro. Ele comentou por que lembrou de alguma coisa, pois não vejo isso no plano de ensino. Eu não vejo que parta do desejo deles. (Júlia)

3.3 Coletivo EnegreSer

O Coletivo EnegreSer emerge numa possibilidade de questionar o currículo, denunciar ausências e propor possibilidades de coexistência. Todavia, não questionamos a relevância de se estudar as danças, técnicas e os artistas da dança europeia e estadunidenses, pois as referências negras ao qual temos tido acesso também são oriundos desses contextos, tendo em vista a interculturalidade. Não se trata de uma exclusão ou troca de conteúdo, trata-se de uma construção de coexistência, problematizando hierarquias, apresentando conteúdos onde

³⁷ Conheça “*Creole Giselle*” (1988) da Dance Theater of Harlem, remontagem do balé clássico romântico Giselle com um elenco totalmente negro e ambientado em um contexto negro dos Estados Unidos. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RY4SPqFrISE>>. Acesso em: 23 maio 2019.

Conheça “Quartiers Libre” solo performático de dança de Nádia Beugré, marfinense residente na França, que esteve em Belo Horizonte em agosto de 2016 para apresentar este trabalho no Teatro Sesc Palladium. No dia 25 de agosto de 2016 estive na Escola de Belas Artes, para uma conversa com os estudantes e professores do curso de dança. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8a3N2-KMpZM>>. Acesso em: 23 maio 2019.

Veja a apresentação do curso intensivo de verão da *Ecole de Sables* de 2015 de Germaine Acogny (Senegal), disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cAedvEnnLc>>. Acesso em: 23 maio 2019.

Conheça Nacional Dance Theatre Company of Jamaica, companhia que combina danças tradicionais jamaicanas a dança moderna e clássica. Disponível em: <<https://ndtcjamaica.tumblr.com/>>. Acesso em: 23 maio 2019.

Conheça Raices Profundas, grupo folclórico cubano de dança afrodiáspóricas. Disponível em: <<http://www.raicesprofundas.com/>>. Acesso em: 23 maio 2019.

a diversidade se manifeste de maneira crítica, relendo a história e visibilizando as narrativas subalternizadas.

O Coletivo é, também, um caminho de luta e resistência para que o espaço da universidade se torne mais parecido com o nosso corpo, com as nossas histórias no sentido de que as nossas histórias e os nossos corpos fazem parte de uma experiência coletiva muito maior que a europeia. O “nosso” refere-se a experiência brasileira independente do pertencimento racial dos estudantes e professoras(es); branco, negro e indígena vivenciam um compartilhamento multicultural irrefutável, sendo necessário reconhecer e valorizar essa diversidade. Entretanto, não podemos deixar de ler a história brasileira de maneira crítica, reconhecendo que a violência da colonialidade, que criou hierarquias entre os seres humanos e suas culturas a fim de justificar a dominação e exploração, ainda persiste entre nós, em nossas estruturas sociais, afetivas, profissionais e acadêmicas. Portanto, não podemos admitir um discurso de miscigenação e diversidade cultural acrítica.

3.3.1 O Coletivo: um breve panorama histórico

Ainda sem se entenderem como um coletivo mas como um projeto, as estudantes Anne Vaz, Elisa Nunes, Maira Rodrigues, Nayara Almeida e eu – Júlia Martins integra o coletivo em um segundo momento – consideramos que não era mais possível seguir nossa formação docente em dança sem ter experiências, dentro do curso, relacionada às culturas e corporeidades negras. Até então, entendíamos nossa ação como um projeto que se proporia a “enegrecer” as experiências formativas do curso, haja vista, que as mesmas não estavam no conteúdo das disciplinas.

O tensionamento em sala de aula sobre as abordagens eurocêntricas do curso e a falta de pensadoras e pensadores negros de dança já aconteciam, mas com pouca permeabilidade. Quando questionados – num primeiro momento – alguns professores diziam de uma escolha de recorte tempo-espacial (ocidente da antiguidade à contemporaneidade, conforme citado anteriormente). Num segundo momento, justificava-se a ausência pela inexistência de referências artísticas e educacionais de dança negros para aquelas abordagens. Quando alguns alunos, sejam do Coletivo ou não, reivindicavam as manifestações populares brasileiras em suas possibilidades pedagógicas para o ensino/aprendizado de dança em nossa formação, logo na educação básica, a devolutiva de alguns professores era que o curso primava pelo recorte das danças cênicas.

No que diz respeito as manifestações populares brasileiras de dança o curso considera o aspecto de “projeções folclóricas e de suas traduções” (CÔRTEZ, 2013) da manifestação popular para o palco. Ou seja, privilegia-se a natureza de espetacularização dessas experiências corporais em um processo que vê a manifestação acontecendo em seu contexto e transpõe-se para o palco, ignorando muitos sentidos e pedagogias que ali estão e são constituintes daquelas danças. Essa valorização da espetacularização das danças de manifestações populares pode ser observada no Projeto Pedagógico do curso quando menciona-se dois grupos de projeção folclórico que trabalham nessa perspectiva em Belo Horizonte: o “Balé Folclórico Aruanda e o Grupo Sarandeiros”.

Diante disso, o EnegreSer emerge num ímpeto de representatividade. Mesmo cada uma tendo modos diferentes de aproximação e relação com as temáticas raciais, fomos nos contaminando com o desejo de estudar em nossa formação artística/docentes, referências artísticas e educacionais em dança que dissessem mais de nossas experiências corporais, sociais e afetivas e que, conseqüentemente, subsidiasse, de alguma maneira, as demandas de uma educação que incorpore e coloque à baila a diversidade.

É em 2019, devido ao desligamento de algumas integrantes – Anne e Elisa – do curso de graduação em dança, que fez-se necessário uma avaliação de todas as ações que nos levaram a considerar que, daquele momento em diante, seríamos um coletivo e não um projeto. Nesse sentido, não iríamos no deter em intervenções pontuais no curso de Graduação em Dança, mas que daríamos continuidade em nossas pesquisas artísticas/docentes na dança em perspectivas raciais. Esse entendimento dá-se a partir das diferentes abordagens artísticas, educativas e de pesquisa das integrantes, entendendo que esses diferentes olhares sobre o tema poderiam nos levar a continuidade de produção conhecimentos em dança justapostos aos nossos anseios de que as corporeidades negras também possam estar presente nesse campo de conhecimento.

3.3.1.1 Escurecer desde dentro

Quando colocamos ‘EnegreSer’, com “s”, (...) a gente está enegrecendo o SER mesmo. Parece meio óbvio mas eu acho que tem uma diferença muito grande entre o enegrecer o SER e a gente enegrecer algo que não está definido.

Júlia

O Coletivo EnegreSer, ao se nomear, faz uma mudança na grafia, desobedecendo regras ortográficas por meio de licença poética. Essa grafia está enraizada na própria proposta e objetivo do Coletivo: demonstrar que nossa experiência brasileira é profundamente africanizada, logo negra, e que essa tomada de consciência era para todos e não apenas para as pessoas negras. Por isso, é preciso olhar para a experiência negra de maneira positiva e afastar os pensamentos inferiorizantes impregnados em nossa sociedade. Assim, Elisa diz: “então a gente não ‘tava’ buscando só enegrecer as estruturas, a gente ‘tava’ buscando também ser um enegrecimento de nossa história”; e Anne reforça: “a ideia de EnegreSer é de realmente escurecer nossas ideias, de entender que podemos existir escurecendo nossas ideias”.

Há também no nome uma proposta de ressignificação semântica da palavra “negro”, que em nossa sociedade tem no seu senso comum uma relação com aspectos negativos, conotando uma depreciação das pessoas negras e das suas produções:

Todas as palavras que tem que esses sentidos de negro, de escuro, dentro de nossa língua, veem como algo ruim, a algo errado, que não é certo. Quando a gente pega EnegreSer, estamos escurecendo, criamos uma coisa certa para uma coisa que é “errada”!? Você está vibrando a força das coisas! Eu acho que a pontinha do final do “ser” é muito importante, mas o início é extremamente importante. É ela que dá sentido ao ser. A pessoa entender que aquilo que é negro não é menor, não é ruim, não é diminutivo, não é destituído de qualquer valor. (Anne)

Portanto, ao se escrever enegrecer com “S” buscamos sensibilizar para a possibilidade de releitura de nossas experiências sociais brasileiras e valorizar aspectos que foram considerados menores, destituídos de valor e de relevância para nossas identidades. Logo, o Coletivo se propõe a sensibilizar para a história de nosso passado colonial que nos legou uma estrutura que soterrou experiências, sulbaternizou sujeitos e disponibilizou poucos recursos para uma construção positiva de si mesmo e de seus pares.

3.3.2 Mirada: representatividade, anunciação e resistência

(...) olha, existem referências corporais, artísticas negras de dança, sim! Danças que podem ser descritas, que devem ser ditas e que devem estar presentes nos espaços de formação. E isso está para além da graduação em dança.

Anne

Para além das poucas representações negras no decorrer de nossa formação no curso, foram as recorrentes negativas sobre a existência de artistas e pedagogias de danças negras sistematizadas e elaboradas para o ensino/aprendizagem de dança que mobilizou as ações do EnegreSer. Assim, o principal objetivo do EnegreSer era apresentar e demonstrar os conhecimentos da corporeidade negra, já elaborados e que já estavam sendo praticados em outros espaços, e que essas práticas de danças tinham referências, metodologias e têm seus resultados específicos. A partir do desenvolvimento dessa pesquisa os objetivos do EnegreSer foram:

Objetivo geral:

Levantar, apresentar e demonstrar conhecimentos elaborados a partir de corporeidade negras de dança ou teatro para o ensino/aprendizagem de dança.

Objetivos específicos:

1. Desenvolver pesquisas de referenciais de dança/teatro negro;
2. Convidar artistas/professoras/pesquisadoras negras;
3. Realizar atividades informativas e formativas de arte/educação para a Educação das Relações Étnico-Raciais;
4. Promover formações estético-expressivas (práticas) de dança em perspectivas negras;
5. Favorecer diálogos e debates de temáticas relacionadas às relações raciais

Portanto, o EnegreSer intentou e intenta dar uma resposta às recorrentes negativas: “Existe sim. Não é por que não tem aqui que não existe; não é por que não tem aqui que não deve ser falado” (Anne). Por isso, nossas buscas objetivavam encontrar pessoas negras – enquanto representatividade – que trabalhassem com corporeidades negras em uma artística, pedagógica e de pesquisa, na dança ou teatro.

3.3.3 Negociando narrativas, espaços e tempos: ações e estratégias

Diante das ausências de referenciais negros na dança no curso (estudados de maneira aprofundada), miramos na busca por aprofundamento ao iniciarmos investigações, estudos, testes, experimentos, exercícios, praticamos diferentes técnicas e apreciamos diferentes trabalhos. Todavia, esse desejo de aprofundamento estava atrelado ao compartilhamento e sensibilização dos demais estudantes do curso para o entendimento de que

o estudo de corporeidades negras e questões raciais é importante (além de enriquecer a formação profissional) para uma atuação na educação básica, ou não, e para o próprio campo de conhecimento da dança.

Desse modo, a estratégia do EnegreSer estava cunhada na possibilidade dos estudantes do curso de Graduação em Dança participarem das ações e atividades. Foi por meio dos incentivos da professora Raquel Pires Cavalcanti, nos motivando para exercitarmos nossa autonomia e capacidade de autogestão, dizendo que nós teríamos propriedade – vivencial e artística/docente – para desenvolver o debate com desenvoltura no campo da dança, que nos mobilizamos e calculamos possíveis rotas para que as temáticas raciais começassem a estar presentes com mais frequência e mais aprofundadas no curso.

Se nosso público majoritário era os licenciandos da dança, fazia-se necessário realizar ações em dias e horários que os mesmos pudessem participar, tendo em vista que a maioria trabalha durante o dia e só vão ao campus para realizar as disciplinas (no período noturno), e nos fins de semana, geralmente, têm ensaios nos grupos ao qual estão vinculados. Vislumbramos, então, realizar uma roda de conversa no dia da Atividade Acadêmica Curricular Complementar (AACC), na qual os estudantes do período noturno não têm aulas para terem a oportunidade de participarem de atividades complementares, como palestras, conferências, seminários, etc., em diversos temas, no qual o estudante tem autonomia de escolher e participar.

3.3.3.1 Resistência e Afirmação na Arte e Educação

Geramos rodas de conversa, que iniciou com uma específica, que foi no Piscinão da Escola de Belas Artes e isso foi uma escolha. A gente queria que a discussão estivesse no centro daquela instituição que se diz de belas artes [com o objetivo de] trazer o olhar para novas artes, que talvez, não fossem tidas como belas, afinal, não estavam ali.

Elisa



Figura 17: Flyer de divulgação. Acervo EnegreSer

O Coletivo, então, buscou saber se seria possível uma proposição discente para AACC e a resposta foi positiva. Após a autorização da diretoria da EBA e do colegiado do curso, conformamos a proposta e cadastramos a roda de conversa no sistema de eventos da universidade que contou com a participação de 60 pessoas. A roda de conversa, intitulada “Resistência e Afirmação na Arte e Educação”, foi realizada no pátio principal da EBA (Piscinão), no dia 18 de maio de 2016, e teve como convidados artistas, professores e pesquisadores de áreas distintas.

Elisa mediou a conversa que teve o professor Dr. Marcos Alexandre, da Faculdade de Letras UFMG, que desenvolve pesquisas relacionadas a Literatura Afro-brasileira e Teatro Negro Brasileiro; Gilmara Souza, pedagoga, que naquele momento estava realizando seu mestrado em Educação na FAE-UFMG, e integrante do programa Ações Afirmativas na UFMG; o artista-militante negro LGBTQI+ Rodrigo Jerônimo, um dos fundadores e integrante do Grupo dos Dez (BH), que desenvolvem pesquisas e trabalhos com perspectivas negras.

O principal objetivo era iniciar o debate acerca de temas raciais nas Artes, sem perder de vistas as intersecções com a educação. Essa roda de conversa também contribuiu para o entendimento do como iríamos dar continuidade a essas ações ali na EBA a partir dos contributos dados pelos convidados.



Figura 18: Roda de Conversa EnegreSer. Da esquerda para a direita: Elisa Nunes, Rodrigo Jerônimo, Marcos Alexandre e Gilmara Souza. Acervo EnegreSer.



Figura 19: Roda de Conversa Resistência e Afirmação na Arte e Educação. Piscinão da EBA. Acervo EnegreSer.

3.3.3.2 I Encontro EnegreSer: Corporeidades Negras em Cena



Figura 20: Flyer de divulgação 1. Acervo EnegreSer

O segundo movimento em 2016, que acabou por consolidar o Coletivo, foi a inscrição nas Chamadas PRAE de Projetos de Ações Afirmativas, promovida pela Pró-Reitora de Assuntos Estudantis (PRAE), que tem por finalidade financiar projetos discentes, com temas relacionados às Ações Afirmativas, com um recurso financeiro de até R\$2.000,00 (dois mil reais), para realizar a proposição submetida à chamada.

O coletivo inscreveu uma proposta de evento, no qual o recurso seria utilizado para trazer a bailarina, antropóloga e mobilizadora cultural Luciane Ramos-Silva (São Paulo/SP). Naquele momento Luciane ainda estava desenvolvendo sua tese de doutorado sobre a técnica de dança de Germaine Acogny³⁸. Luciane materializava-se (e ainda materializa-se) com uma referência que articula exitosamente o ser artista/professora/pesquisadora em uma prática corporal em dança não europeia, que reflete artística e educacionalmente a coexistência da diversidade cultural na dança por meio de uma experiência marcadamente negra, e como ela mesmo

diz, “africanizada”, ou seja, “afro-orientada” (Silva, 2017). Eu, Anne e Maíra conhecemos Luciane em um evento no SESC Palladium, onde a mesma viera para ministrar a oficina de dança “Corpo em diáspora”. A modalidade de dança desenvolvida por Luciane mescla seus conhecimentos em danças e culturas brasileiras (como a capoeira) e no exterior, sobretudo em suas vivências nas *Ecole des Sables* (Senegal), onde teve contato com a Técnica Acogny.

O “I Encontro EnegreSer: Corporeidades Negras em Cena” aconteceu em meio as várias incertezas políticas devido ao *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff, num momento em que um movimento estudantil iniciava uma articulação de ocupação da universidade. O evento contou com as contribuições e compartilhamento do arte-educador Gil Amâncio; a atriz e educadora, Rainy Campos (mediadora); Elisa Nunes; e, Luciane Ramos.



Figura 21: Flyer de divulgação 2. Acervo EnegreSer

³⁸ Para saber mais: <http://ecoleedessables.org/germaine-acogny/>. Acesso em: 05 maio 2019, as 19:15

No primeiro dia de evento, Elisa apresentou o trabalho “Refém Solar” (Trabalho criado no âmbito da disciplina Prática de dança VIII, em 2016/1) e, após este, estabeleceu-se uma roda de conversa onde as convidadas trouxeram suas contribuições sobre o tema “Corporeidades Negras em Cena”. No segundo dia, ocorreu a oficina de dança “Corpo em diáspora: transformar desde dentro”, ministrada por Luciane, acompanhada pelo músico Romulo Nardes. Para conseguir trazer os dois artistas de São Paulo, Luciane e Romulo, foi necessário fazer articulações para levantar outros recursos financeiros, para além da concedida pela PRAE. A diretoria da EBA e o CENEX-EBA foram apoiadores da ação, contribuindo com a vinda e estada desta artista/professora pesquisadora em nosso evento.



Figura 22: Refém Solar - Elisa Nunes - Foto: Fabricio Costa



Figura 23: Roda de Conversa EnegreSer. Ao centro: Rainy Campos - Foto: Fabricio Costa



Figura 24: Gil Amâncio – Foto: Fabricio Consta



Figura 25: Luciane Ramos-Silva - Foto: Fabricio Costa



Figura 26: I Encontro EnegreSer: Corporeidades Negras na Cena (EBA-UFMG).
Foto: Acervo EnegreSer



Figura 27: Oficina "Corpo em Diáspora" 1. Foto:
André Sousa



Figura 28: Rômulo Nardes (músico) Oficina "Corpo em Diáspora" Foto: André Sousa



Figura 29: Oficina "Corpo em Diáspora" 2. Foto:
André Sousa

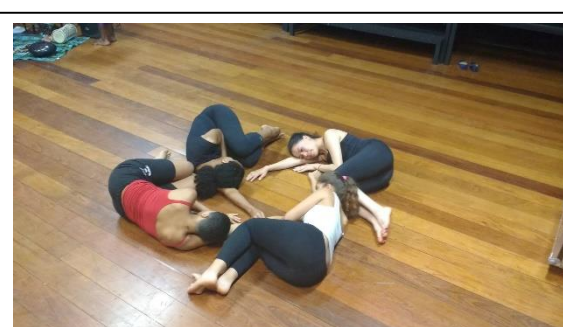


Figura 30: Oficina "Corpo em Diáspora" 3. Foto:
André Sousa

3.3.3.3 II Encontro EnegreSer: Descolonizando o Corpo e a Arte

Em 2017, empreendemos a mesma ação do ano anterior e concretizamos o “II Encontro EnegreSer: Descolonizando o Corpo e a Arte”, também com o apoio da PRAE e diretoria da EBA. Em uma perspectiva muito ambiciosa e mais afrontosa, queríamos tensionar as estruturas da colonialidade na EBA, a partir do curso da dança, e trazer contributos epistemológicos para uma descolonização dos currículos. Neste ano, ainda, fizemos um movimento que tentou dialogar com a cidade, estabelecemos parceria com a Temporada FAN (Festival de Arte Negra -BH).

Após a abertura oficial do encontro, com a Equipe do EnegreSer e o coordenador do Colegiado do curso de Licenciatura em Dança, o professor Arnaldo Leite de Alvarenga, houve a apresentação do solo de dança “Diria” (Trabalho criado no âmbito da disciplina Prática de dança VIII, em 2017/1), da intérprete-criadora Júlia Martins; seguida de uma conversa intitulada “Descolonizar o que(m)?”, com as convidadas Shirley Miranda (Professora FAE-UFMG), Jaqueline Silva (Doutoranda em antropologia FAFICH-UFMG) e mediação de Anne Vaz (EnegreSer).



Figura 31: Flyer de Divulgação 3. Acervo EnegreSer



Figura 32: Abertura do II Encontro EnegreSer. Foto: Pedro Sucupira

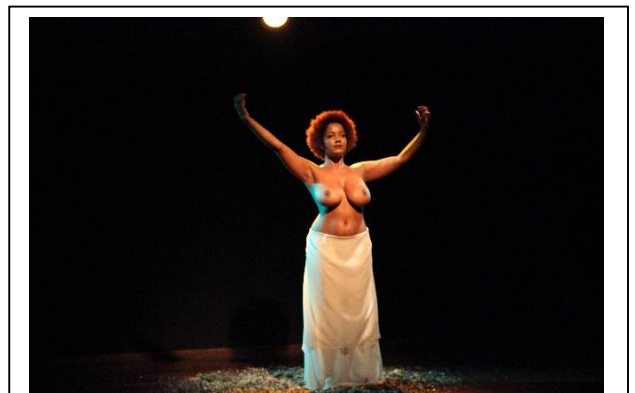


Figura 33: “Diria” - Júlia Martins. Foto: Pedro Sucupira



Figura 34: II Encontro EnegreSer. Roda de Conversa: Descolonizar o que(m)?: Da esquerda para a direita: Jaqueline Silva, Anne Vaz e Shirley Miranda. Foto: Pedro Sucupira

No segundo dia, rebemos as convidadas do Rio de Janeiro (RJ), o Grupo Emú³⁹, com a cena “Caminhos até Mercedes” que é um trecho do espetáculo “Mercedes”, do mesmo Grupo, que trata da história da primeira bailarina negra do Teatro Municipal do Rio de Janeiro: Mercedes Batista. Após a apresentação da cena estabeleceu-se a conversa “Corpo-território: estética e formação” composta por Marcos Alexandre (Professor FALE-UFGM), Grupo Emú: Sol Miranda e Sabrina Chaves (RJ), mediação Elisa Nunes (EnegreSer). No terceiro e último dia, o Grupo Emú desenvolveu a oficina “Teatro Afro-físico”. Em todo os dias do encontro teve uma circulação aproximada de 100 pessoas, número bastante expressivo e significativo para o Coletivo. Este mesmo evento recebeu menção honrosa na II Mostra PRAE de Projetos de Ações Afirmativas e Apoio Acadêmico.



Figura 35: II Encontro EnegreSer: Caminhos até Mercedes. Grupo Emú: Sol Miranda. Foto: Pedro Sucupira



Figura 36: II Encontro EnegreSer. Roda de conversa: Corpo-território: estética e formação. Da esquerda para direita: Elisa Nunes, Sol Miranda, Sabrina Chaves e Marcos Alexandre. Foto: Pedro Sucupira

³⁹ Para saber mais: <http://www.grupoemu.com.br/> ou <https://www.facebook.com/grupoemu/>. Acesso em: 05 maio 2019, as 21:06.



Figura 37: II Encontro EnegreSer (EBA-UFG). Foto: Diogo Nunes



Figura 38: Oficina Teatro Afro-Físico 1. Foto: Diogo Nunes



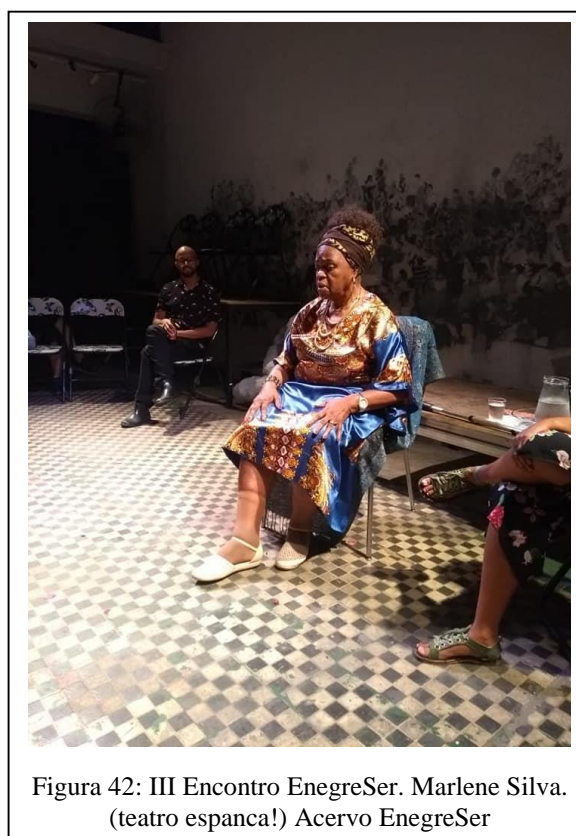
Figura 39: Oficina Teatro Afro-Físico 2. Foto: Diogo Nunes



Figura 40: II Mostra PRAE de Projetos de Ações Afirmativas e Apoio Acadêmico. Coletivo EnigreSer. Foto: Autoria desconhecida

3.3.3.4 III Encontro EnegreSer: Poéticas de Aruandê

Em 2018, foi a vez do “III Encontro EnegreSer: Poéticas de Aruandê⁴⁰” que realizou uma ocupação artística no teatro espanca!⁴¹. A programação contou com seis solos de dança, três vídeos-dança e uma roda de conversa com a mestra Marlene Silva, importante precursora da Dança Afro em Belo Horizonte e que foi aluna de Mercedes Batista. Aproximadamente 100 pessoas circularam pelo evento durante as 5 horas de duração.



⁴⁰ *Aruandê* faz referência ao reino de Aruanda: paraíso onde os orixás vivem. Tal expressão de origem Bantu (da região que hoje é a Nigéria que depois espalhou-se pela costa oeste africana até a região centro-sul do continente) também é utilizada como um tipo de saudação. Quando clamada em cantigas de capoeira, de antigos escravizados, pode refere-se a saudosa pátria distante atrelada a ânsia por liberdade, em outras palavras, seria o desejo do paraíso na terra. Assim, *aruandê* celebra o encontro entre pessoas do mesmo chão, do mesmo território, da mesma origem, ao compartilharem vivências e orações, louvações de fé, em pedidos de liberdade, esperança e alegria.

⁴¹ A grafia desse teatro é feito em minúsculo.

3.3.4 “Metodologia EnegreSer”⁴²: identidade artística/docente insubmissa

Em cada atividade desenvolvida nos eventos buscávamos sempre ter presente a possibilidade de experimentação/realização, contextualização e apreciação de arte. Essa escolha é inspirada também na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, que não é apenas um aporte teórico estudado no curso ao longo da formação docente do curso de Graduação em Dança, mas uma referência de ensino/aprendizagem de arte no país, que se manifesta em documentos reguladores da educação básica brasileira. A Abordagem Triangular consiste na interdependência e correlação de três aspectos que a autora sistematiza para o ensino/aprendizagem de Arte: “Fazer”, “Contextualizar” e “Apreciar”. Por meio das reflexões de Isabel Marques (2010) observamos cada uma das três fases da Abordagem Triangular, pensando-as a partir e relacionadas a Dança:

Fazer está relacionado a “conhecer, perceber e construir o corpo que se propõe a existir, a se mover, a dançar” (MARQUES, 2010, p.56); bem como “conhecer, vivenciar e articular os elementos da dança”, “improvisar e compor novas danças” e “interpretar danças já existentes” (*idem*);

Contextualizar diz respeito a localização espaço-temporal e sociocultural da obra, relacionando-a a sua respectiva especificidade regional, política e econômica. Deste modo, recorre-se a outras áreas de conhecimento que contribuem com o estudo da dança nas sociedades como, por exemplo, a Sociologia, Antropologia, Filosofia, Psicologia, Anatomia, entre outras. Bem como, a investida nas histórias das danças e seus repertórios de criação, especificidades dos movimentos, os coreógrafos, os países e regiões em que estão localizadas, etc. (*ibid*; *idem*, p.57);

Apreciar relaciona-se ao desenvolvimento de habilidades de reflexão e intervenção crítica da obra de arte ao qual se dá via contato com as criações artísticas de dança. Ou seja, uma vivência e experiência artística que poderá deflagrar um “pensamento reflexivo” (PIMENTEL, 2012), conseqüentemente, a construção de conhecimento em dança. Descrever, interpretar e julgar são algumas das habilidades que podem ser desenvolvidas na fruição, atrelada ao “saber olhar, ver, ler, falar [sobre], dizer, articular, perceber e vivenciar as danças existentes e em um processo de criação.” (MARQUES, 2010, 57; grifo nosso).

⁴² Utilizo “metodologia EnegreSer” entre aspas por não se tratar de uma metodologia de fato, mas de uma fala descontraída de uma professora que participou de um dos eventos em tom de elogio pelas escolhas de atos a serem desenvolvidos em cada fase da atividade.

A partir dessas “fases” o EnegreSer desenvolveu três eixos que nortearam, em 2017, a realização do II Encontro EnegreSer, tendo em vista a experiência bem sucedida em 2016: “Experimentação estético-expressivo”; “Diálogos iniciais e continuados”; e “Fruição”. Por meio desses eixos, o público interessado teve a possibilidade de fazer, contextualizar e apreciar, de modo a experienciar e ampliar seus conhecimentos estéticos, de mundo e da humanidade a partir de referenciais negros.

A *Experimentação estético-expressiva*, almejou compartilhar conhecimentos corpóreos elaborados a partir de perspectivas e experiências negras, afastando-se de estereótipos e folclorizações das culturas, referendando-as em seus saberes e conhecimentos específicos, valorizando essa acumulação de conhecimentos corporais da experiência negra no mundo. Para isso, oferecemos oficinas de dança e teatro elaboradas e sistematizadas em diálogo com culturas negras.

Os *Diálogos iniciais e continuados*, buscavam satisfazer a carência da formação artística/docente em seus aspectos pedagógicos e didáticos para a educação das relações étnico-raciais, compartilhando estudos, pesquisas, teoria/prática em diálogo com as Lei 10.639/03 e 11.645/08 na perspectiva da dança. Assim, recorria-se a referenciais e pesquisadores negros e negros (teóricos, companhias, artistas, manifestações culturais, etc) da dança e teatro para, por meio de palestras, seminários, rodas de conversa, contribuírem com esse diálogo e trânsito interdisciplinar da arte e relações raciais.

O eixo *Fruição*, dedica-se a apresentar trabalhos artísticos afro-orientados⁴³ (SILVA, 2017), a fim de criar oportunidades de apreciação para o público participante. Intentamos demonstrar, por meio das mostras e ocupações artísticas, uma outra gama de produções artísticas de dança e teatro que, muitas vezes não estão nos circuitos legitimados de artes cênicas da cidade. Além disso, esses trabalhos são para nós uma fonte potente de construção de conhecimento na dança.

Essa apresentação didática dos pontos que orientaram as atividades do EnegreSer não demonstra com concretude o como elas foram executadas na prática, pois tentávamos sensibilizar o público para a participação em todas as atividades com o intuito de demonstrar a

⁴³ Entende-se por afro-orientada a perspectiva crítica da universalização da modernidade europeia “em um pensamento que teoriza a presença negra na criação de formas, valores, histórias e símbolos” (SILVA, 2018, p.67), com o objetivo de estabelecer um pensamento de relação entre culturas e experiências coletivas que não se funda em um exclusivismo de civilizações africanas mas que é orientada, organizada e concebida na experiência africana no mundo e, nesse contexto, na experiência negra no mundo.

interligação entre elas na construção de conhecimento de dança. Ou seja, não havia momentos “mais importantes”, mas um conjunto de possibilidades que, quando unidos, proporcionariam uma visão ampliada de tudo aquilo que estava sendo desenvolvido naquela edição. Tendo a considerar que essa propositiva se aproxima de um plano de aula, que mais adiante destrincharei de maneira mais detida.

3.3.5 Transbordamentos

O Coletivo EnegreSer está se transbordando, se transbordando do nosso propósito inicial que era de trazer para dentro do curso a existência das temáticas negras na dança.

Anne

Como desdobramento e reconhecimento das ações desenvolvidas pelo Coletivo na UFMG, em 2017, o EnegreSer foi convidado a compor a organização de dois eventos: Confluências Negras, realizado juntamente com o Centro de Convivência Negra (CCN-UFMG), Centro de Estudos Africanos UFMG, Pretas Poetas e Pró-Reitora de Assuntos Estudantis (PRAE); e o II Congresso de Pesquisadores/as negros/as da Região Sudeste da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN).

Essas experiências contribuíram para uma consolidação de seus objetivos dentro de uma perspectiva artística/docente/acadêmica que reflete, analisa e produz artisticamente dança, a partir de reflexões das questões raciais. O reconhecimento das instituições que convidaram o Coletivo para compor a organização desses eventos, ainda na graduação, em um espaço tão hierarquizado como é a universidade e seus modos de produção, é motivo de muita alegria, pois demonstra, de alguma maneira, a contundência e êxito deste projeto artístico em sua proposta de educação das relações raciais.

O Coletivo EnegreSer, nesses 3 anos, conseguiu desenvolver, de maneira coesa, suas ações, enveredando-se pelas frestas da instituição universitária, utilizando-as para dar vazão às inquietações e desejos de representatividade, reconhecimento e (re)existência de maneira insubmissa. Desejos e inquietações legítimos tendo em vista a diversidade, tão falada, mas não contemplada na formação docente das mesmas; diante de múltiplas possibilidades de dança em um país diverso culturalmente. O Coletivo EnegreSer apresentou algumas, das muitas, possibilidades de se dançar que não está no currículo do curso e não é legitimado em

espaços hegemônicos de produção artística de dança. Possibilidades essas, invisibilizadas por escolhas que privilegiam a Europa e, ignorando e negando o conteúdo epistemológico que essas danças trazem na construção do conhecimento em Dança.

CAPÍTULO 4 – Insubmissão pelas frestas: agência de corpos negros de dança/educação.

As instituições públicas de Ensino Superior, após a implementação das ações afirmativas mediante a Lei 12.711/12, tem que lidar com a chegada de sujeitos sociais concretos, com saberes, outra forma de construir o conhecimento acadêmico e com outra trajetória de vida, bem diferentes do tipo ideal de estudante universitário hegemônico e idealizado em nosso país. Temas como diversidade, desigualdade racial e vivências da juventude negra, entre outros, passam a figurar no contexto acadêmico, mas sempre com grande dificuldade de serem considerados legítimos.

(Nilma Lino Gomes)

O percurso desenvolvido até aqui tentou encontrar e apresentar as pistas presentes no contexto de inserção das estudantes negras Anne, Elisa, Júlia e eu, no curso de Graduação em Dança (EBA-UFMG), e como nos colocamos em movimento, em ação, diante de uma formação docente, no nosso ponto de vista, poderia ser mais representativo com a inserção mais significativa de experiências e referenciais negros na dança. Essa ação inquieta e insubmissa empreendida a partir de recursos psicológicos e culturais – vivências e memórias, experiências formativas e recreativas em dança, e uma leitura do contexto social e familiar – colocou em “dança” nossas trajetórias de vida, perspectivas e posicionamentos enquanto sujeitos sociais e políticos, associadas aos modos de produção e organização do ensino superior.

Na concepção de sujeito e agência de Judith Butler, segundo Furlin (2014), é possível enfrentar e romper com modelos de sujeitos universais, brancos, masculinos e heterossexuais. Segundo Furlin, para Butler, a constituição do sujeito está imbricada com as relações de poder que esse indivíduo acessa dentro de um contexto sociocultural específico. Ainda que o sujeito ignore a dinâmica do poder sobre a constituição de sua subjetividade, esse poder encontra-se presente na conformação de sua construção social e subjetiva ao mesmo tempo em que encontra nesse mesmo poder as possibilidades de subversão e, logo, de sua possível reconstrução subjetiva.

De acordo com Furlin (2014, p. 400), para Butler “o motor da agência é o desejo” que ativa uma consciência reflexiva e leva o sujeito a resistir e subverter a ordem social, política e cultural que lhe oprime. São esses desejos que, inscritos dentro dos mais diferentes aspectos da ordem social – desejos eróticos, de reconhecimento social, de poder político, de inserção

social – podem vir a ativar a consciência. Nesse raciocínio, a dinâmica do desejo, desembocado em uma consciência, gerará flexibilidade e uma postura de resistência que, por sua vez “se traduz em uma agência que pode subverter uma ordem social ou ressignificá-la” (*idem*, p.401). Portanto,

[...] essa capacidade de ação, fundada no desejo que leva à subversão de uma ordem social hegemônica, emerge no interior da própria dinâmica de poder a que o sujeito se opõe. Isto é, um sujeito pode se apropriar da lógica de poder dominante [...] e, assim, romper com certas cadeias de repetições, ressignificando práticas sociais e produzindo novos efeitos, que passam a ser reiterativos em um determinado contexto social (FURLIN, 2014, p. 401).

Nesse sentido, a autora afirma que, no pensamento de Butler, a agência sempre está relacionada com a resistência dentro da própria dinâmica de interação social, logo

sempre que houver um contexto normativo que limita o desejo de ação de um sujeito, o próprio limite ativa a consciência e gera resistência ao poder tornando-se potência, ou seja produz novas possibilidades que excedem ao poder normativo, ressignificando práticas e comportamentos sociais (FURLIN, 2014, p. 401).

Em síntese, essas concepções de sujeito e agência são fundamentais para a compreensão do percurso das estudantes negras dentro do curso de Graduação em Dança e das ações do Coletivo EnegreSer diante de uma formação hegemônica etnocêntrica: europeia e branca. Assim como no pensamento de agência de Butler, o Coletivo se vale das mesmas lógicas de poder da instituição para contra argumentar e encontrar caminhos de libertação e de ressignificação que, nas palavras de Anne, “transbordaram”. Ou seja, excederam ao poder normativo, em uma prática que convoca para a mudança, para a escolha de percursos alternativos dentro da ação artística/docente em dança.

Conforme descrito em capítulos anteriores, não identificamos na proposta de formação docente em dança da Escola de Belas Artes (UFMG), narrativas ou registros de proposições continuadas e politizadas que tratassem da Educação das Relações Étnico-Raciais na dança. Foi por causa desse contexto que as estudantes se enveredaram por outros caminhos ao construírem mecanismos para representatividade negra e, ao mesmo tempo, a criação artística/docente de uma proposta antirracista e intercultural na dança. Os caminhos construídos pelas brechas, fissuras, frestas, pelos mínimos espaços que as estudantes encontraram para desenvolver sua autonomia, desenhando um outro percurso formativo, contribuíram no exercício de constituição de suas identidades artísticas/docentes. Conforme exposto no Capítulo

3⁴⁴, os espaços institucionais – a AACC (Atividade Acadêmica Curricular Complementar) e as Chamadas PRAE – foram frestas encontradas para a agência das estudantes, que necessitavam da aprovação e autorização, respectivamente, da Diretoria da EBA e do Colegiado da Dança.

Os eventos (Roda de Conversa: Resistência e Afirmação na Arte e Educação; I Encontro EnegreSer: Corporeidade Negras em Cena; II Encontro EnegreSer: Descolonizando o Corpo e a Arte; e o III Encontro EnegreSer: Poéticas de Aruandê) foram estratégicos para sensibilizar os demais estudantes do curso para a importância da inserção das temáticas raciais – tanto na ótica social quanto de atuação profissional – em nossas formações como artistas/docentes de dança. Ao mesmo tempo, demandava-se ao próprio curso (coordenação e corpo docente), respostas a essas ausências, inclusive, recorrendo aos dispositivos legais (Lei 10.639/03 e 11.645/08), com bastante dificuldade de serem consideradas legítimas, num primeiro momento.

As frestas institucionais foram os espaços possíveis para as disputas de narrativas dentro do currículo, por meio de negociações de espaços (utilização das dependências da Escola) e de tempos (realizados no período noturno, disputando com os horários de aula). Assim, no que diz respeito ao tempo, a disputa foi mais difícil. O EnegreSer sempre teve a iniciativa de comunicar com antecedência suas ações que, como já foi dito, aconteciam no próprio Prédio do curso de Graduação em Teatro no período noturno, convidando toda a comunidade acadêmica – inclusive professores/as e estudantes – a participarem da atividade proposta. As adesões do corpo docente foram, porém, bastante pontuais. Apenas alguns/mas professores/as participaram, incentivaram ou apoiaram a participação dos/das estudantes nas ações do EnegreSer; a presença sempre ficou aquém do esperado, tendo em vista o contingente total de estudantes e professores.

Logo, tendo a considerar que as discussões sobre relações raciais, diversidade e diferença na dança não adentrariam os espaços, tempos e proposições do curso de Dança – de maneira politizada e crítica –, naquele momento, se não fosse a iniciativa do EnegreSer. O Coletivo, em sua concepção e proposição, buscou apresentar e demonstrar a possibilidade para o desenvolvimento de práticas artistas/docentes tendo referenciais negros como base, atrelado ao objetivo de superação do racismo expresso por meio da exclusão, negação e invisibilização das corporeidades negras no currículo, em uma proposta de reconhecimento da diversidade cultural e a promoção da interculturalidade.

⁴⁴ Especificamente no ponto “3.2.3.2 Mirada: representatividade, anunciação e resistência”.

Nesse sentido, a agência das estudantes em sua prática artística/docente em dança é insubmissa, pois recusa as padronizações hegemônicas, em seus ideais pretensamente universais, e coopta as lógicas de funcionamento da instituição para empreender ações propositivas numa percepção crítica da situação do negro no Brasil, com foco no ensino/aprendizagem de dança.

Uma das insubmissões localiza-se na própria estratégia de utilizar os mecanismos institucionalizados, as dependências físicas e os recursos tecnológicos da EBA para concretizar as atividades. As atividades organizadas, fundamentadas em metodologias acadêmicas (rodas de conversas, seminários, encontros e oficinas), foram pensadas estrategicamente para aproximar o público alvo (corpo discente e docente da graduação em dança), com o objetivo de oferecer atividades dentro dos modelos legitimados pela instituição. Assim, ao denunciar e tencionar as marcas da colonialidade, expressas nas ausências do currículo, também evidencia a disputa de narrativa neste espaço de produção de conhecimento.

A utilização da Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa, pelo Coletivo, traz, em alguma medida, uma subversão às normas vigentes, uma vez que a abordagem metodológica, na maioria das vezes, é utilizada para o ensino/aprendizagem das artes europeias e estadunidenses (associada a constituição dos currículos), ainda que a autora problematize essas concepções hegemônicas. Todavia, o EnegreSer apropria-se dessa abordagem metodológica de maneira a organizar e direcionar sua proposta artística/docente, imprimindo traços didáticos para o ensino/aprendizagem de dança orientados pelo *fazer*, *contextualizar* e *apreciar*, mas atento ao repertório ausente/negado. Ou seja, o EnegreSer não utiliza a abordagem para debater os temas raciais; a Abordagem Triangular não é suporte para discorrer a temática, mas fomenta e organiza os eixos formativos (experimentação estético-expressivo; diálogos iniciais e continuados; e fruição) que o Coletivo elegeu para demonstrar e propiciar a experimentação e fruição de corporeidades negras na dança.

Alguns dos eventos e ações produzidos pelo EnegreSer, concebidos na intersecção entre as concepções artísticas das corporeidades negras e educação, podem ser consideradas como aulas de dança, ou mesmo, como planejamentos, execuções e avaliações de um plano de ensino, tendo em vista sua organização a partir de objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos e didáticos. Na qualidade de proposta de prática pedagógica – de um percurso a ser vivenciado com o objetivo de uma aprendizagem específica – o Coletivo sempre convidou o público a participar de todas as atividades (apreciação das obras artísticas,

rodas de conversa e oficina), que são pensadas integradas, por mais que estivessem organizadas em dias diferentes devido às demandas de tempo e espaço.

Contudo, firmamos uma atenção especial nas práticas de dança com o intuito de propiciar a experimentação dos códigos e estruturas de técnicas, práticas de danças, bem como, as concepções de corpo e sua organização, deslocamento e orientação no espaço, tudo a partir de referenciais negros, considerando a interculturalidade. Mesmo refletindo sobre a suficiência de cada atividade em si, queríamos contribuir para uma construção de conhecimento que perpassasse pela ação artística, no nosso caso, a prática corporal dançada. Afinal, movimentar o corpo em uma ação investigativa e expressiva constitui um dos campos de conhecimento da dança. Nesse caso, a práxis artística em dança, (refletir/fazer dança) passou necessariamente pela produção e experimentação do movimento dançado em nossa proposta artística/docente.

Não pode-se perder de vista que a proposta didática do EnegreSer tem uma abordagem pedagógica posicionada politicamente para o reconhecimento, resistência, coexistência e interação entre experiências em dança das corporeidades africanas, afro-brasileiras, indígenas, europeias e estadunidenses. Buscando estabelecer reciprocidades nesses encontros de culturas em condições de igualdade e equidade, dentro de uma concepção intercultural, na tentativa de amenizar hierarquias entre os saberes e referências. É fundamental destacar que esses encontros e interações não devem ser romantizados pela ótica da mistura, miscigenação, hibridismo ou integração “pacífica” entre os povos. É imprescindível evidenciar a história e notória dominação empreendida, desde o período colonial – que persiste nos dias de hoje – a partir do conceito de raça, que separou e hierarquizou seres humanos e suas culturas, justificada na supremacia e hegemonia de uns sobre os outros.

Entretanto, o formato de eventos, que caracterizou as ações do EnegreSer, não deixa de reduzir os tempos de reflexão dos temas e práticas que poderiam ser mais explorados e aprofundados dentro de uma proposta pedagógica de ensino/aprendizagem mais alargada, a fim de desenvolver habilidade e competências de dança dentro da abordagem intercultural pretendida. Por isso, torna-se essencial pensar essa proposta didática do EnegreSer em modelos menos circunscritos e pontuais, tal como a educação básica ou ensino superior ou, ainda, em modalidade de curso de curta duração e/ou residências artísticas, até mesmo em cursos livres, que permitam fazer, contextualizar e apreciar as corporeidades negras de maneira mais detida e continuada.

Pensando no campo da educação, no que diz respeito ao ensino/aprendizagem de dança, tanto na educação básica quanto no ensino superior, a proposta do EnegreSer – como já

dito – traz em si uma problematização dos conteúdos eleitos como válidos e legítimos nos currículos, reelaborando os percursos traçados para as formações em dança, sobretudo na formação artístico/docente de dança em cursos de licenciatura. Por isso, é importante que os espaços de formações artísticos e docentes de dança revejam suas práticas pedagógicas (suas didáticas), ao elaborarem disciplinas, elegerem conteúdos e referenciais, ao estabelecerem objetivos de ensino/aprendizagem que concebam a diferença e diversidade de maneira politizada (CANDAU, 2014).

A didática, que tem por objeto de estudo o *Ensino* (CASTRO, 2006; p.20), define “o quê”, o “como” e “pra quê” ensinar. Nesse sentido, Isabel Marques, (2004) diz que a didática é como o “mapa” que apresenta o percurso a ser trilhado no ensino/aprendizagem, de modo que as metodologias adotadas são os diferentes “caminhos”, “estradas” e “vias” que podem ser utilizadas nesse trajeto até o objetivo desejado. Nesse sentido, cabe questionar, tendo em vista a atuação profissional de futuros professores de dança na educação básica brasileira que levam em consideração a rica diversidade de expressões corporais de dança, quais itinerários precisam ser refeitos para ampliar as possibilidades de construção de conhecimento em dança?

O EnegreSer, portanto, apresentou sua proposição e demonstrou possibilidades para começar a refazer esse “mapa” da construção de conhecimento em dança a partir da agência artística/docente das estudantes negras. Uma proposição que aponta para “regiões”, culturas e corporeidades que não estavam presentes no itinerário formativo de nossas trajetórias de maneira aprofundada e continuada, mas que podem dar contributos para que o currículo se torne verdadeiramente diverso e plural. Essas novas “regiões” apresentam-se como horizontes possíveis para estudar o corpo que dança, por meio de outros modos de organização das estruturas do corpo, através de movimentos específicos e modos de criação diferentes dos padrões hegemônicos. O EnegreSer, arrisca-se – exitosamente – ao investir em caminhos pouco trilhados nos estudos das pedagogias de dança, a fim de que um dia esses caminhos possam ser, talvez, considerados vias privilegiadas de conhecimento em dança – tão importantes quantas tantas outras e não como meras “alegorias” em momentos pontuais.

O convite e a provocação do Coletivo EnegreSer, num primeiro momento, é para que as escolhas e ações das práticas de ensino/aprendizagem de professores de dança – na educação básica ou ensino superior – abarquem a diversidade cultural: (i) considerando as lacunas herdadas da colonialidade na produção do conhecimento; (ii) posicionando-se afirmativamente diante da necessidade de desconstruir o mito da democracia racial; (iii) adotando estratégias pedagógicas antirracistas, (iv) valorizando a diferença, e, (v) questionando

as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e discriminações (OLIVERIA e CANDAU, 2010).

Num segundo momento, que os departamentos e colegiados, por meio de conteúdos disciplinas, firmem o compromisso com a igualdade, equidade e diferença, ao criarem disciplinas – componentes curriculares – que oportunizem o estudo sistemático de corporeidades negras na dança com profissionais que dediquem suas pesquisas e criações artísticas/pedagógicas/investigativas nessa temática. Consequentemente, tornar-se-á necessário a abertura de vagas para docente para esse perfil de profissional – preferencialmente negro, tendo em vista aspectos da representatividade já mencionados – que indicará, talvez, o início de uma mudança efetiva nos campos constitutivos da dança, reconhecendo a potencialidade dessa área de estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita de monografia como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), como requisito parcial para obtenção do título de graduação é, para mim, um momento célebre por se tratar de um importante fechamento de ciclo e estar permeada de diferentes signos e significados. Eu, André Sousa – negro, egresso de escola pública, filho de pais que não tiveram oportunidade de seguir com seus estudos, tendo ingressado na UFMG via políticas de ações afirmativas, sendo o primeiro filho e neto a estudar e concluir um curso de nível superior em uma universidade pública – mais do que me alegrar e comemorar, tomo a ação e a escrita, constitutivas desta monografia – como uma oportunidade de retornar, em especial, à sociedade brasileira e ao campo da dança, uma produção que possa contribuir, em alguma medida, para uma educação brasileira cada vez mais plural, diversa e emancipatória em sua constituição democrática e de direito.

A colonialidade faz parte da estrutura do pensamento moderno, que disseminou uma concepção de mundo universal a partir de um tempo-espaco monocultural: Europa e Estados Unidos da América. O homem branco, europeu, cristão, heterossexual, cisgênero se colocou ao mundo como modelo de civilidade e modernidade em um processo de afirmação de si, a partir da negação do outro (o negro, por exemplo). Nesse sentido, a experiência branca torna-se civilizada, enquanto a experiência negra é barbárie; a experiência branca é societal e a experiência negra é tribal; a experiência branca tem religião e a experiência negra tem seitas, é pagã; a experiência branca tem línguas e a experiência negra tem dialetos (SILVA, 2016).

Esses imaginários e discursos destituem e sequestram as humanidades negras e do direito de ser (existir), criando hierarquias e assimetrias entre as experiências europeias, estadunidenses, africanas, afro-brasileiras e da diáspora negra, por meio da concepção de raça, que precisam ser constantemente desvelados, desmentidos de maneira afirmativa em relação as negras e negros. A resistência e busca de reconhecimento é característico de comunidades racializadas (sejam elas negras ou indígenas) mesmo diante de violências físicas, psicológicas e econômicas que tem perdurado desde os tempos coloniais. Essa resistência inventiva – necessária para sobrevivência – é frutífera, potente e transformadora, insistindo na urgente necessidade de abandonar discursos homogeneizantes e etnocêntricos em uma atitude antirracista e intercultural.

O Coletivo EnigreSer, por meio da agência de suas integrantes, buscou espaços de direito à existência, igualdade, diferença e representatividade. Disputar narrativas no currículo,

reivindicar reconhecimento da produção negra na dança, apresentar propostas para coexistências da diversidade cultural, recriar metodologias e procedimentos na prática artística/docente, pensar abordagens pedagógicas interculturais na dança foram ações que emergiram na resistência, na luta por emancipação. Desse modo, a provocação e enfrentamento do Coletivo intentou uma reflexão crítica da colonialidade presente nas práticas de ensino na formação docente do curso de Graduação em Dança (EBA-UFMG), na propositiva de ampliar os modos de compreender o corpo e a dança na produção de conhecimento.

A experiência em Arte, concebida no âmbito deste trabalho, buscou não negligenciar as especificidades dessa área de conhecimento, valorizando a interdisciplinaridade como forma de elaboração. O criar, o experimentar e o fruir abrem possibilidades para diversas formas de dialogar com o mundo que não se dão apenas no campo da palavra, do discurso. As ações, experiências e vivências do saber artístico (criar, experimentar e fruir) são, em síntese, a essência máxima para construir pensamentos reflexivos na ânsia de gerar o conhecimento em algo ou sobre algo. Por mais que a obra artística esteja embebida de temas e intencionalidades (sejam elas sociais, políticas ou econômicas) sua especificidade não é discurso, mas sim, ação, ato, criação. Assim, as ações/experiências artísticas ressoam pelos tempos e espaços em sua infinidade de possibilidades de relações, contatos e percepções, muitas vezes sutis, escapando a si mesmas ou talvez de uma pretensa apreensão.

Consequentemente, o ser artista/professor/pesquisador torna-se um espaço privilegiado para se pensar possibilidades de criação no processo de pesquisa. Utilizando de metodologias e procedimentos próprio – da arte e de outros campos – para alcançar seus objetivos, é possível repensar conteúdos e referenciais em uma perspectiva afirmativa da negra/negro no Brasil e no mundo, desvelando as estruturas do racismo em vários contextos. Logo, a minha proposição como artista/docente/pesquisador concretiza-se em um ato artístico (que considera e valoriza a diversidade cultural que lhe permeia), somando-se, como conteúdo – com suas peculiaridades – ao corpo deste TCC, utilizando das metodologias e procedimentos específicos de que minha identidade artística/docente.

Portanto, torna-se urgente para nossa atuação artística/docente/investigativa em dança, principalmente no processo de ensino/aprendizagem: ampliar as experiências corporais em diferentes modos de se dançar, a partir do contato com diferentes experiências culturais de dança; (re)elaborar metodologias interdisciplinares de pesquisa e ensino/aprendizagem de dança em perspectivas interculturais; e, sobretudo, se posicionar crítica e politicamente frente

as ausências e negações das experiências culturais africanas, afro-brasileiras e indígenas no campo de conhecimento da dança.

Ser insubmisso, então, talvez seja a forma mais potente de encontrar possibilidades de se fazer as coisas de outro modo. Ser insubmisso é “esperançar” (Paulo Freire).

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ASANTE, M. K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. Coleção Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira; n.4. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. In: CARONE, Iracy e BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs). **Psicologia social do racismo: estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil**. 3ed. Rio de Janeiro: Vozes. 2007, p. 13-23.

BOURCIER, P. **História da dança no ocidente**. Tradução de Marina Appenzeller. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 abril 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial da União** - Seção 1. Brasília, 25/04/2007, p.7. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 25 maio 2019.

_____. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Seção 1, Brasília: DF: 10/1/2003, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 25 maio 2019.

_____. Lei 11.645, de Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**. Seção 1, Brasília: DF: 12/3/2008, p. 1 (Retificação). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 25 maio 2019.

_____. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação. **Diário Oficial da União** - Seção 1. Brasília, 23/12/1996, p.27833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 maio 2019.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 25 maio 2019.

_____. Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares**

Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Restauração e Expansão das Universidades Federais. Brasília. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acesso em: 08 abril 2019.

CANDAU, Vera Maria (Org). A revisão da Didática. In: **Rumo a uma nova didática**. 24 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 13-19.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 13-37.

CASTRO, A. D. de. O ensino: objeto da didática. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Ana Maria Pessoa de (org.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média..** São Paulo: Thomson Learning, 2006, p. 13-29.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la ‘invención del otro. In: LANDER, E. (Org.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 189-186.

CATTANI, Icleia Borsa. Arte contemporânea: o lugar da pesquisa. In: **O meio como ponto zero: metodologia de pesquisa em artes plásticas**. Blanca Brites e Elida Tessler (Org.). Editora UFRGS: Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais UFRGS. 2002, p. 35-50.

CÔRTEZ, Gustavo Pereira. **A tradução da tradição nos processos de criação em Danças Brasileiras: a experiência do Grupo Sarandeiros, de Belo Horizonte**. 2013. 213 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/284626>>. Acesso em: 25 maio 2019.

FRANÇA, Junia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina de. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. 9. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

FURLIN, N. Sujeito e agência no pensamento de Judith Butler: contribuições para a teoria social. **Sociedade e Cultura: v. 16, n. 2, 9 out. 2014**. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fchf/article/view/32198>. Acesso em: 07 maio 2019.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas. Racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**. Vol31 n.1 jan/abr 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00025.pdf> Acesso em: 24 jan 2017.

_____. Decolonizing post-colonial studies and paradigms of political-economy: transmodernity, decolonial thinking, and global coloniality. **Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World**, Merced, CA, v. 1, n. 1, 2011.

Disponível em: <<http://dialogoglobal.com/texts/grosfoguel/Grosfoguel-Decolonizing-Pol-Econ-and-Postcolonial.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

_____. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. In: **Ciência e cultura**. São Paulo: v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

_____. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 115-14, 2008.

JESUS, Rodrigo Ednilson de (org). **Reafirmando direitos**: trajetórias de estudantes cotistas negros(as) no ensino superior brasileiro. Belo Horizonte: Ações Afirmativas no Ensino Superior, 2019.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. Autodeclaração e heteroidentificação racial no contexto das políticas de cotas: quem pode (quer) ser negro no Brasil? In: SANTOS, Juliana Silva, COLEN, Natália Silva, JESUS, Rodrigo Ednilson de (orgs). **Duas décadas de políticas afirmativas na UFMG**: debates, implementação e acompanhamento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p.125-142.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A Topologia do ser e a geopolítica do conhecimento, modernidade, imperio e colonialidade. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. On the coloniality of being: contributions to the development of a concept. **Cultural Studies**, EUA. v. 21, n. 2, 2007, p. 240-270.

_____. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

_____. Thinking through the decolonial turn: post-continental interventions in theory, philosophy, and critique: an introduction. Transmodernity: **Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World**, Merced, CA, v. 1, n. 2, p. 1-15, 2011.

MARQUES, Isabel A. De tripé em tripé: o caleidoscópio do ensino de dança. In: BARBOSA, A.M; CUNHA, F.P (orgs.). **Abordagem Triangular**: no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez, 2010. P. 52-63.

MARQUES, Isabel A. Metodologia para o Ensino de Dança: luxo ou necessidade. In.: **Lições de Dança 4**. Roberto Pereira, (org.). Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004. p.135-160.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais: perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

_____. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

_____. Decolonialidade como o caminho para a cooperação. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, n. 431, nov. 2013. Entrevista concedida a Luciano Gallas. Disponível <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5253&secao=431> Acesso em 29 abr. 2017.

_____. Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. **Theory, Culture & Society**, London, v. 26, n. 7-8, p. 159-181, 2009.

_____. **Histórias Globais/projetos Locais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. Looking for the meaning of “decolonial gesture”. **Decolonial Gesture**, New York, v. 11, n. 1, 2014. Disponível em: <<http://hemisphericinstitute.org/hemi/en/emisferica-111-decolonial-gesture/mignolo>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

_____. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado.** São Paulo: Cortez, 2004.

MONTEIRO, Elisa Nunes; VIANA, Wagner Leite; SILVA, Jacqueline Oliveira. **Ruído em movimento: a trajetória de uma educadora negra no curso de Dança - Licenciatura.** 2018. 1 DVD-R

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, agosto de 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 21 abril 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200012>.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 abr. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. **Objetivo 4: Educação de qualidade.** Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/>. Acesso em: 06 maio 2019, as 09:31.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Inters_tícios – inter_tiscos. **ARS (São Paulo)**, São Paulo, v. 10, n. 20, 2012, p. 128-135. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-

53202012000200128&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 maio 2019. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2178-0447.ars.2012.64428>.

_____. Processos artísticos como metodologia de pesquisa. In. Dossiê Processos em Arte: unidade, repetição e transformação. **Revista Ouvirouver**, São Paulo, v. 11, n. 1, 2015, p. 88-98. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/32707>, Acesso em: 25 maio 2019.

_____. Novas territorialidades e identidades culturais: o ensino de arte e as tecnologias contemporâneas. In: **Anais do Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas** [Recurso eletrônico] / Sheila Cabo Geraldo, Luiz Cláudio da Costa (organizadores). - Rio de Janeiro: ANPAP, 2011. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/lucia_gouvea_pimentel.pdf. Acesso em: 08/06/2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

_____. Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina. **Anuário Mariateguiano**, Lima, v. 9, n. 9, 1997.

_____. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. **Clacso**: 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf Acesso em 05 mar 2016.

_____. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, n. 37, p. 4-28, 2002.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural: Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP**. São Paulo, v.24.1, 2017, p.214-241.

SILVA, Luciane da. **Corpo em diáspora: colonialidade, pedagogia de dança e técnica** Germaine Acogny. 2017. 1 recurso online (281 p.). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/331753>>. Acesso em: 25 maio 2019.

_____. **Danças Africanas e suas diásporas no Brasil**. São Paulo, 2016. 1 vídeo (17:36 min). Publicado pelo canal Lab. Experimental.org. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tP206mrqm98>. Acesso em: 25 maio 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Boletim 2043. **Composição do alunado da UFMG é mais representativa da população brasileira**. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/composicao-do-alunado-da-ufmg-e-mais-representativa-da-populacao-brasileira>. Acesso em: 08 abril 2019.

_____. Escola de Belas Artes, Curso de Graduação em Dança. **Carta de apresentação do curso de Graduação em Dança EBA-UFMG**. Belo Horizonte. Disponível: <https://www.eba.ufmg.br/graduacao/Danca/APresentacao.pdf>. Acesso em: 08 abril 2019.

_____. Escola de Belas Artes, Curso de Graduação em Dança. **Ementário do Curso de Graduação em Dança – Licenciatura**. Disponível em: <https://www.eba.ufmg.br/graduacao/Danca/indexdanca.html>. Acesso em: 08 abril 2019.

_____. Escola de Belas Artes, Curso de Graduação em Dança. **Matriz Curricular do curso de Graduação em Dança EBA-UFMG**. Belo Horizonte. Disponível em: <https://www.eba.ufmg.br/graduacao/Danca/MatrizCurricular.pdf>. Acesso em: 08 abril 2019.

_____. **Formação transversal**. Belo Horizonte. Disponível em: <https://www.ufmg.br/meulugar/curriculo-transversal/>. Acesso em: 11 abril 2019.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. **RESOLUÇÃO 19/2014**, de 07 de outubro de 2014. Regulamenta a oferta de “Formação Transversal” aos alunos dos cursos de graduação da UFMG. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/docs/CEPE19.pdf>. Acesso em: 11 abril 2019.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. **UFMG mantém sistema de bônus sociorracial e substitui fórmula de cálculo da nota do Enem**. Disponível em: <https://www2.ufmg.br/prograd/prograd/Pro-Reitoria-de-Graduacao/Noticias/UFMG-mantem-sistema-de-bonus-sociorracial-e-substitui-formula-de-calculo-da-nota-do-Enem>. Acesso em: 08 abril 2019.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. **Dados do perfil discente da graduação da UFMG já estão disponibilizados no site da PROGRAD**. Disponível em: <https://www2.ufmg.br/prograd/prograd/Pro-Reitoria-de-Graduacao/Noticias/Dados-do-perfil-discente-da-graduacao-da-UFMG-ja-estao-disponibilizados-no-site-da-PROGRAD>. Acesso em: 08 abril 2019.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. **Relatório Análise do perfil dos estudantes inscritos e matriculados nos cursos de graduação da UFMG - 2009 a 2018/1**. Disponível em: <https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/Est/RelPerfil.pdf>. Acesso em: 25 maio 2019, as 17:01.

_____. **REUNI**. Belo Horizonte. Disponível em: <https://www.ufmg.br/reuni/>. Acesso em: 08 abril 2019, as 11:46.

VAZ, Anne Caroline Ferreira; VIANA, Wagner Leite. **Estéticas em evidência: a corporeidade negra na dança e a fala de si**. 2018. 1 DVD-R

VILELAS, J. **Investigação: o processo de construção do conhecimento**. 1ª ed. Lisboa: Silabo, 2009.

WALSH, Catherine (org). Introducción: lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito, 2013. Disponível em: <<http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine%20Walsh%20-%20Pedagog%C3%ADas%20Decoloniales.pdf>>. Acesso em 29 abr. 2017.

_____. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: **Memórias del Seminário Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 abril 2007.

_____. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento ‘otro’ desde la diferencia colonial”. In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

_____. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Revista Javeriana**, Bogotá, v. 24, n. 46, pp. 45-70, 2005.

_____. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas**. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

_____. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministerio de Educación. (documento de trabalho), 2001.

ANEXO I: Solo performático de dança *João*



Processo de criação de João.



*Apresentação no evento Confluências Negras da UFMG – 2017.
Praça de Serviços – UFMG Campus Pampulha*



*Mostra de trabalhos do curso de teatro e dança da Escola de Belas Artes UFMG
Teatro da Assembleia – 2017.*



Solo performático de dança João.



*Apresentação no Evento Corpos Insubmissos
Centro de Estudos Sociais – Universidade de Coimbra (2018)*

ANEXO II: Carta de Apresentação do Curso de Graduação em Dança EBA/UFMG.

Um pouco de história

A cidade de Belo Horizonte, no quadro geral da dança cênica brasileira, possui, em sua gênese, nomes de personalidades e grupos de relevância nacional e internacional. Pode-se citar, por exemplo, o professor Carlos Leite, *mâitre* de ballet, introdutor dessa técnica de dança na cidade e formador de Klauss e Angel Vianna, que revolucionaram o ensino de dança e a arte coreográfica e teatral com a introdução da *Expressão* e da *Consciência Corporal* nas Artes Cênicas brasileiras a partir da segunda metade dos anos 1950. Nessa tradição, a capital abrigou durante vários anos – entre os muitos grupos e companhias particulares de dança que possui –, as duas primeiras companhias particulares nacionais mantidas pela iniciativa privada, os **Grupos Corpo e 1º Ato**. Assim, a dança mineira projetou-se e projeta-se nacional e internacionalmente, ao mesmo tempo em que torna Belo Horizonte um pólo de excelência não só na formação de artistas-bailarinos como na criação coreográfica nacional.

Por que Dança?

A dança, como área de conhecimento, tem atuado de maneira significativa nos meios sociais --- seja em projetos públicos ou privados --- por meio da socialização de jovens em situação de risco junto às comunidades carentes e que, dado seu caráter lúdico, agregador e motivador, reforça a autoestima e constrói novos conhecimentos no campo das artes.

No meio acadêmico, há mais de 20 anos existem programas nos quais a dança se insere como linha de pesquisa em nível de mestrado e doutorado, tendo sido recentemente criado na UFBA o primeiro programa especificamente de dança. Nacionalmente, a dança possui representatividade nos grupos de pesquisa em artes cênicas nacionais que tem se apresentado nas reuniões científicas e congressos da ABRACE – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas.

Em Minas Gerais, a dança, necessita, também, de maneira emergencial, expandir-se em relação ao seu reconhecimento efetivo como conteúdo essencial do ensino básico, já garantido pela LDB – Leis de Diretrizes e Bases do Ensino Brasileiro de 1996, o que se apresenta como uma abertura do campo de trabalho para professores da área.

O curso

Verificada a existência e a excelência de uma sólida formação livre de artistas-bailarinos em Belo Horizonte e na concomitante carência de um curso superior destinado a capacitar os profissionais para o ensino de dança com vistas à educação formal, seja no nível fundamental ou médio, seja no nível superior de ensino, foi proposto um Curso de Graduação em Dança, modalidade Licenciatura, com possibilidade futura de criação de um Bacharelado. Salientamos a importância de ser um curso noturno para a efetivação da Licenciatura, tanto por seu caráter de inclusão social, como pela realidade de mercado apresentada, uma vez que, em sua maioria, o bailarino ligado a grupos e companhias - ou mesmo independente -, faz

seus ensaios, pela manhã ou à tarde; e aqueles que dão aulas, em sua maioria, o fazem também no período diurno.

O curso de graduação em dança da EBA/UFMG pretende preencher a lacuna existente na região metropolitana no que se refere à formação docente coerente com as especificidades da atualidade e à pesquisa em arte no que tange a processos metodológicos de ensino aprendizagem, processos criativos e teoria em dança.

Tendo em vista as múltiplas abordagens corporais inseridas nas práticas de dança na contemporaneidade, a graduação em Dança proporciona ao futuro profissional a instrução necessária para o reconhecimento dos conceitos e práticas vigentes, viabilizando o diálogo com os mesmos, tanto no âmbito criativo como nos atos pedagógicos. O curso abordará a dança como manifestação artística, produtora de conhecimento em toda a sua diversidade, desse modo independente do estilo de dança que o aluno tenha experienciado anteriormente os fundamentos básicos presentes na prática da dança em geral serão aprofundados nos períodos iniciais do curso garantindo uma base comum a todos eles. Portanto, o ingresso do curso de dança poderá ser oriundo de qualquer estilo desde que possua o domínio técnico necessário, o qual será aferido em concurso vestibular, para dar início a sua formação como docente de dança.

Objetivos do curso

O curso visa a atender às demandas do mercado cultural concernentes à formação em nível superior dos discentes no campo da docência em dança para o ensino básico.

1. Desenvolver habilidades e competências baseadas em conhecimentos na área das artes cênicas, educação física, letras, história, pedagogia, educação e filosofia;
2. Promover a sensibilidade artística e a capacidade de reflexão visando as habilidades crítica e criativa no campo da dança;
3. Propiciar a interdisciplinaridade na formação em dança visando a consciência da necessidade de busca constante de aprimoramento profissional e do trabalho em equipes transdisciplinares;
4. Oferecer sólida formação ética, teórica, artística, técnica e cultural que capacite o aluno tanto para uma atuação profissional qualificada, quanto para a investigação de novas técnicas e metodologias de trabalho, promovendo a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão;
5. Formar agentes socioculturais para uma atuação efetiva na comunidade em que se inserem.
6. Incentivar a pesquisa como elemento constitutivo da atividade artística.
7. Promover a consciência da aprendizagem continuada e da necessidade de dialogar com as diversas áreas de conhecimento.
8. Promover a formação do professor artista consciente das questões sociais e ambientais.
9. Possibilitar a autonomia na atuação do discente durante o seu processo formativo visando à aprendizagem continuada.

ANEXO III: Matriz Curricular do curso de Graduação em Dança EBA-UFMG.

MATRIZ CURRICULAR

A Matriz Curricular organiza-se a partir da filosofia pedagógica dos demais cursos de graduação da Escola de Belas Artes cuja formação artística está aliada à formação docente. Ou seja, para que o egresso possa trabalhar no ensino de Teatro ou Artes Visuais, ele deve ter passado por uma formação básica fundamentada em disciplinas de formação artística. O curso de graduação Licenciatura em Dança segue o mesmo princípio e propõe três eixos fundamentais: o Eixo Teórico I; o Eixo Prático/Teórico II e Eixo Didático-Pedagógico III. Estes eixos permeiam toda a rede curricular norteadora da formação do docente em Arte da Escola de Belas Artes, oferecendo ainda dois percursos estético-pedagógicos.

- **Eixo Teórico I:** Corpo e Sociedade I, Dança e Sociedade, Dança no Brasil, Teorias de Dança, Ética e Crítica de Dança, Organização dos Processos de Leitura e Escrita, Metodologia de Pesquisa em Arte: Dança
- **Eixo Teórico/Prático II:** Percepção Corporal, Prática de Dança I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII, Pesquisa em Dança, Anatomia para o Movimento, Estudo do Movimento na Dança
- **Eixo Didático-Pedagógico:** Psicologia da Educação: Aprendizagem e Ensino, Sociologia da Educação, Política Educacional, Didática da Licenciatura, Teoria do Ensino de Dança: Metodologia, Mediação dos Processos Educativos na Dança: Didática, Análise da Prática e Estágio Supervisionado em Dança: I, II, III.

Os percursos estético-pedagógicos estão em consonância com a política de flexibilização curricular da UFMG e abrangem atividades acadêmicas curriculares de natureza optativa. Desse modo, o projeto pedagógico indica duas possibilidades de enriquecimento curricular onde o licenciando poderá verticalizar conhecimentos teórico/práticos considerando sua trajetória de formação pré-acadêmica. Estes “percursos” estão assim distribuídos:

Percurso Estético-Pedagógico I – Dança Contemporânea:

Dança Contemporânea I: Improvisação; Dança Contemporânea II: Performance; Dança Contemporânea III: Vídeo-dança e Dança e Necessidades Especiais I.

Percurso Estético-Pedagógico II – Danças Populares Brasileiras:

Danças Populares Brasileiras I; Danças Populares Brasileiras II: Composições Coreográficas; Danças Populares Brasileiras III: Folclore e Educação e Dança e Necessidades Especiais I.

O curso de Licenciatura em Dança é integralizado com 2925 horas e 195 créditos, sendo 1950 horas de disciplinas obrigatórias, 975 horas de optativas (dentre as quais 210 horas são de atividades acadêmico-científico-culturais, conforme recomendações específicas da área).

O profissional em formação disporá de 120 horas (08 créditos) para sua Formação Livre e de 360 horas (24 créditos) para sua Formação Complementar, contidos na sua carga horária de Optativas.

Estágio

O estágio é uma atividade contemplada na matriz curricular. No Parecer nº 28/2001 do CNE, têm-se a descrição dessa atividade como sendo "o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Dessa maneira, o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário". Assim, no âmbito da Licenciatura, o documento do CNE chama a atenção de que o estágio é "um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor".

1º período:

Disciplinas	Créditos
Dança e Sociedade	4
Corpo e Sociedade I	4
Percepção Corporal	4
Prática de Dança I	4
Organização dos Processos de Leitura e Escrita	2

2º período:

Disciplinas	Créditos
Anatomia para o Movimento	4
Estudo do Movimento na Dança	4
Dança no Brasil	4
Prática de Dança II	4
Metodologia de Pesquisa em Arte Dança	2
Carga Optativa	2

3º período:

Disciplinas	Créditos
Teorias de Dança	4
Sociologia da Educação	4
Prática de Dança III	4
Carga Optativa	8

4º período:

Disciplinas	Créditos
Psicologia da Educação: Aprendizagem e Ensino	4
Política Educacional	4
Ética e Crítica de Dança	3
Prática de Dança IV	4
Carga Optativa	5

5º período:

Disciplinas	Créditos
Didática de Licenciatura	4
Teoria do Ensino de Dança: Metodologia	3
Prática de Dança V	4
Carga Optativa	9

6º período

Disciplinas	Créditos
Análise da Prática e Estágio	10
Supervisionado em Dança I	
Prática de Dança VI	2
Fundamentos de Libras	4
Carga Optativa	4

7º período:

Disciplinas	Créditos
Análise da Prática e Estágio	10
Supervisionado em Dança II	
Prática de Dança VII	2
Mediação dos Processos Educativos na Dança: Didática	4
Carga Optativa	8

8º período:

Disciplinas	Créditos
Análise da Prática e Estágio	

Supervisionado em Dança III	10
Prática de Dança VIII	2
Pesquisa em Dança	6
Carga Optativa	9

9º período:

Disciplinas	Créditos
Trabalho de Conclusão de Curso	4
Carga Optativa	

ANEXO IV: Ementário do Curso de Graduação em Dança – Licenciatura

FTC245 - Disciplina: Corpo e Sociedade I

OB – 60h/4cr.

Ementa: Um percurso histórico sobre as conceituações de corpo da antiguidade ao século XVII.

FTC279 - Disciplina: Corpo e Sociedade II

OP – 60h/4cr.

Ementa: Um percurso histórico sobre as conceituações de corpo da antiguidade ao século XVIII ao século XXI.

FTC244 - Disciplina: Dança e Sociedade

OB – 60h/4cr.

Ementa: A História da dança cênica ocidental na sua relação com as condições político-sociais do seu desenvolvimento, da antiguidade greco-romana ao século XXI.

FTC250 - Disciplina: Dança no Brasil

OB – 60h/4cr.

Ementa: O desenvolvimento da dança cênica no Brasil na sua relação com as condições político-sociais do seu desenvolvimento.

FTC253 - Disciplina: Teorias de dança

OB – 60h/4cr.

Ementa: Uma introdução às reflexões teóricas sobre o movimento dançado destacando suas diferenças e aproximações

FTC255 - Disciplina: Ética e Crítica de Dança

OB – 45h/3cr.

Ementa: Princípios éticos e construção do olhar crítico sobre a dança. Teorias e métodos.

FTC246 - Disciplina: Percepção Corporal

OB – 60h/4cr.

Ementa: O conceito de corpo como unidade psico-física. Estudo teórico prático da Propriocepção, imagem corporal, coordenação motora. Estudos práticos de educação somática.

FTC247 - Disciplina: Prática de Dança I

OB – 60h/4cr.

Ementa: Introdução às práticas de execução de movimentos segundo os fatores de movimento propostos por Rudolf Laban: espaço, tempo, peso e fluência, aplicados à dança contemporânea. Ênfase no fator espaço.

FTC251 - Disciplina: Prática de Dança II

OB – 60h/4cr.

Ementa: Aprofunda o estudo iniciado na Prática de Dança I com ênfase no princípio Tempo.

FTC254 - Disciplina: Prática de Dança III

OB – 60h/4cr.

Ementa: Aprofunda o estudo das disciplinas Prática de Dança I e II com ênfase no princípio peso.

FTC256 - Disciplina: Prática de Dança IV

OB – 60h/4cr.

Ementa: Aprofunda o estudo das disciplinas Prática de Dança I, II e III com ênfase no com relação aos princípios espaço, tempo e peso com ênfase na fluência. Dança autoral.

FTC258 - Disciplina: Prática de Dança V

OB – 30h/2cr.

Ementa: Aprofunda o estudo das disciplinas Prática de Dança I, II, III e IV com base em princípios presentes na proposição de uma dança autoral (intérprete-criador) de Klauss Vianna: espaços articulares, apoios, resistência, oposições, eixo global, direções ósseas. Ludicidade, estímulos conflitantes e Improvisação.

FTC260 - Disciplina: Prática de Dança VI

OB – 30h/2cr.

Ementa: Aprofunda o estudo das disciplinas Prática de Dança V com ênfase nos princípios de Klauss Vianna: espaços articulares e apoios. Ludicidade, estímulos conflitantes e Improvisação. Dança autoral.

FTC261 - Disciplina: Prática de Dança VII

OB – 30h/2cr.

Ementa: Aprofunda o estudo das disciplinas Prática de Dança V e VI com ênfase nos princípios de Klauss Vianna: resistência e oposições. Ludicidade, estímulos conflitantes e Improvisação. Dança autoral.

FTC263 - Disciplina: Prática de Dança VIII

OB – 30h/2cr.

Ementa: Aprofunda o estudo das disciplinas Prática de Dança V com ênfase nos princípios de Klauss Vianna: eixos globais e direções ósseas. Efetiva a junção dos elementos praticados nas disciplinas Prática de Dança de I à VII para a criação de partituras coreográficas pessoais estruturadas. Dança autoral.

FTC266 - Disciplina: Oficina de Composição Coreográfica

OB – 60h/4cr.

Ementa: Desenvolve a organização de movimentos isolados ou conjunto de movimentos em estruturas maiores voltadas para a criação de coreografias.

LET 223 – Disciplina: Oficina de Língua Portuguesa: Leitura e Produção de Texto

UNI003 – OB – 60h/4cr.

Ementa: Aprimoramento da produção de textos em língua portuguesa, com ênfase no desenvolvimento do raciocínio argumentativo e no domínio dos gêneros textuais.

FTC 264 – Disciplina: Pesquisa em Dança

OB – 90h/6cr.

Ementa: Estudo de procedimentos metodológicos de pesquisa em dança nas suas dimensões teóricas e/ou práticas. Elaboração de projeto.

FTC 265 – Disciplina: Trabalho de Conclusão de Curso: Licenciatura em Dança

OB – 60h/4cr.

Ementa: Trabalho escrito de final de curso e mostra de aula prática de processo de ensino de dança coerente com o texto apresentado. Este trabalho será avaliado por banca.

FTC 248 – Disciplina: Anatomia para o Movimento

OB – 60h/4cr.

Ementa: Os sistemas muscular e esquelético enfocando as relações ósseo- musculares e neurais. Estrutura e função aplicada ao movimento na dança.

FTC 249 – Disciplina: Estudo do Movimento na Dança

OB – 60h/4cr.

Ementa: Introdução ao estudo do Sistema Laban de análise do movimento.

EFI 049 - Disciplina: Cinesiologia

OP – 45h/3cr.

Ementa: Cinesiologia e movimento humano. Articulações do corpo humano. Articulações do Corpo Humano: estrutura grau de mobilidade e possibilidades de movimento. Conceitos básicos de mecânica. Análise cinética e cinemática corporais.

EFI052 – Disciplina: Fisiologia do Exercício

OP – 45h/3cr.

EMENTA: Fenômenos fisiológicos ocorrentes no organismo em adaptação ao exercício físico agudo. Homeostase, fornecimento e utilização de energia durante o exercício físico.

ESP140 – Disciplina: Biomecânica Aplicada à Dança

OP – 60h/4cr.

EMENTA: Estudo de movimentos humanos e do corpo humano sob o ponto de vista da mecânica com os objetivos da análise de rendimento (técnica de movimento e condição física), avaliação antropométrica e prevenção à lesões. Estudo dos princípios mecânicos do movimento nas condições anatômicas e fisiológicas do corpohumano.

FTC 287 – Disciplina: Oficina de Música e Movimento

OB – 45h/3cr.

Ementa: Estudo dos parâmetros musicais no corpo. Treinamento auditivo, leitura rítmica, apreciação musical, oficinas de criação/improvisação aplicadas ao ensino da dança.

FTC 268 – Oficina de Rítmica Corporal

OP – 30h/2cr.

Ementa: Estudo do ritmo por meio de deslocamentos no espaço e movimentos corporais. Princípios da rítmica corporal. Coordenação temporal, coordenação espacial e rítmica por meio de exercícios práticos

CAE001 – Disciplina: Sociologia da Educação

OB – 60h/4cr.

Ementa Especificidade do olhar sociológico em Educação. Relações entre educação e sociedade no contexto da modernidade. Percursos da sociologia da educação: da perspectiva funcionalista às teorias da reprodução. Análises contemporâneas sobre a escola, seus sujeitos e seu contexto sociocultural.

CAE002 – Disciplina: Psicologia da Educação: Aprendizagem e Ensino

OB – 60h/4cr.

Ementa: Epistemologia da psicologia. A ciência clássica, a escola tradicional e a abordagem comportamentalista. Contribuições do construtivismo, da corrente sócio- histórica e da psicanálise para o desenvolvimento do processo educativo. O papel da autoridade do professor na formação moral do educando. A importância da interdisciplinaridade no trabalho escolar. Temas transversais e projetos pedagógicos o contexto escolar. Impactos dos novos paradigmas na psicologia atual. Complexidade e aprendizagem.

ADE003 – Disciplina: Política Educacional

OB – 60h/4cr.

Ementa: Contexto político-social do Brasil contemporâneo e políticas sociais; Política educacional no Brasil e legislação: educação básica e superior. Ensino público e privado na política educacional brasileira. Política educacional e inclusão social: a democratização do ensino. Políticas educacionais no Brasil.

MTE101 – Disciplina: Didática de Licenciatura

OB – 60h/4cr.

Ementa: Processo de ensino: abordagens, fundamentos e componentes operacionais. Procedimento de ensino. Relação professor-aluno-conhecimento. Planejamento de ensino e avaliação. Metodologia e didática; construção de proposta alternativa de ensino.

FTC 269 – Disciplina: Uso da Voz e Prática Docente

OP – 60h/4cr.

Ementa: Mecanismo anatômico e fisiopatológico da laringe e da voz. O uso da voz em sala de aula e os parâmetros vocais e psicodinâmicos como força de expressão. Relação corpo-voz e movimento e suas inter-relações no uso dinâmico da voz. Princípios básicos de oratória e comunicação.

FTC 257 – Disciplina: Teoria do Ensino de Dança: Metodologia

OB – 45h/3cr.

Ementa: Apresenta e discute procedimentos metodológicos diferenciados na prática docente em dança.

FTC 270 – Disciplina: Prevenção de Lesões no Ensino de Dança

OP – 45h/3cr.

Ementa: Indicadores de lesões na dança. Lesões prevalentes e incidentes. Prevenção e primeiro socorros.

FTC 262 – Disciplina: Mediação dos Processos Educativos em Dança: Didática

OB – 60h/4cr.

Ementa: Apresenta e discute procedimentos didáticos diferenciados na prática docente em dança.

FTC 271 – Disciplina: Tecnologia Aplicada ao Ensino de Dança

OP – 45h/3cr.

Ementa: Aplicabilidade e uso de novas tecnologias como recursos pedagógicos na prática docente em dança.

FTC 259 – Disciplina: Análise da Prática e Estágio Supervisionado em Dança I

OB – 150h/10cr.

Ementa: Ensino da arte nos ensinos infantil e fundamental (Primeiro Segmento): Teorias e práticas. Atuação em espaços de educação formal por meio da observação e análise crítica de prática professoral em unidades de ensino da educação básica.

MTE 438 – Disciplina: Análise da Prática e Estágio Supervisionado em Dança II

OB – 150h/10cr.

Ementa: Ensino da arte nos ensinos fundamental (Segundo Segmento) e médio: teorias e práticas. Atuação em espaços de educação formal por meio da observação e elaboração de projeto de regência de classe com orientação específica. Experimentação de atividades práticas de dança em unidades de ensino.

MTE 439 – Disciplina: Análise da Prática e Estágio Supervisionado em Dança III

OB – 150h/10cr.

Ementa: Atuação em espaços de educação formal por meio da regência de classes, análise e avaliação de sua prática pedagógica.

FTC 280 – Disciplina: Dança Contemporânea I: Improvisação

OP – 60h/4cr.

Ementa: Introdução ao ensino dos elementos básicos de Dança Contemporânea. Educação somática. Criação de partituras: Contato Improvisação.

FTC 281 – Disciplina: Dança Contemporânea II: Performance

OP – 60h/4cr.

Ementa: Elementos de Dança Contemporânea. Educação Somática. Criação de partituras: performance.

FTC 282 – Disciplina: Dança Contemporânea III: Vídeo-Dança

OP – 60h/4cr.

Ementa: Elementos de dança contemporânea. Criação e produção de vídeo-dança.

FTC 283 – Disciplina: Danças Populares Brasileiras I

OP – 60h/4cr.

Ementa: Oferece ao aluno informações gerais sobre o Folclore Regional Brasileiro através do seu estudo teórico e prático e as suas relações com a Antropologia, a Sociologia, a Educação e a Dança.

FTC 284 –Disciplina: Danças Populares Brasileiras II: Composições coreográficas

OP – 60h/4cr.

EMENTA: Aborda a origem e a evolução da dança popular Tradicional brasileira. Estuda os grupos tradicionais. Estruturas coreográficas, elementos visuais, princípios de composição e forma. Aspectos complementares inerentes a produções coreográficas na área da dança. Crítica e avaliação de produções coreográficas.

FTC 285 –Disciplina: Danças Populares Brasileiras III: Folclore e Educação

OP – 60h/4cr.

Ementa: Proporciona ao aluno estudos sobre a cultura popular e suas aplicações práticas no ensino, através de trabalhos pedagógicos inspirados no folclore brasileiro. Pesquisar sobre o Patrimônio Imaterial Brasileiro e suas relações com a arte e a dança.

FTC 267 – Disciplina: Dança e Necessidades Especiais I

OB – 45h/3cr.

Ementa: Conceito de necessidades especiais. Estudo da Declaração de Salamanca. Aspectos sócio, cognitivos, motores e perceptivos de portadores de necessidades especiais e sua avaliação específica.

FTC 272 –Disciplina: Dança e Necessidades Especiais II

OP– 45h/3cr.

Ementa: Estágio curricular optativo em ONGs, Escolas Especiais, Projetos Culturais, etc que abordem a prática da dança para alunos com necessidades especiais.

FTC 273 – Disciplina: Dança e Longevidade

OP – 60h/4cr.

Ementa: Estágio curricular optativo em ONGs, Escolas Especiais, Projetos Culturais, etc que abordem a prática da dança para alunos de maioridade.

FTC 252 –Disciplina: Metodologia de Pesquisa em Arte: Dança

OB – 30h/2cr.

Ementa: Relação entre ciência e arte. Noções básicas de metodologia de pesquisa. A pesquisa em dança. Capacitação do aluno para a elaboração e desenvolvimento de projeto em Dança.

FTC 278 – Disciplina: Introdução à Prática Docente em Dança

OP – 60h/4cr.

Ementa: Prática de monitoria em componentes curriculares do curso de licenciatura em Dança.

FTC 274 – Disciplina: Tópicos em Dança I

OP – 60h/4cr.

Ementa: conteúdo variável

FTC 275 – Disciplina: Tópicos em Dança II

OP – 45h/3cr.

Ementa: conteúdo variável

FTC 276 – Disciplina: Tópicos em Dança III

OP – 30h/2cr.

Ementa: conteúdo variável

FTC 277 – Disciplina: Tópicos em Dança IV

OP – 150h/10cr.

Ementa: conteúdo variável

FTC 286 – Disciplina: Residência Artística

OP – 150h/10cr.

Ementa: Vivência profissional em grupos e companhias de dança, com elaboração de relatório de observação e prática.

FTC 288 – Disciplina: Participação em Eventos

Ementa: Atividades que incluam a participação dos alunos em eventos dos seguintes tipos: congressos, seminários, colóquios, simpósios, encontros, festival, palestra, exposição e cursos de outra duração.

FTC 289 – Disciplina: Iniciação à Pesquisa, Docência e Extensão

Ementa: Entende-se por iniciação à pesquisa, docência e extensão atividades ligadas a programas de pesquisa, monitoria e extensão desenvolvidas pelo aluno.

Disciplina: Atividade Acadêmica à Distância

Ementa: Atividade acadêmica à distância é o processo educativo capaz de criar condições de acesso à aprendizagem, quando a fonte da informação (e/ou o controle do curso) e o aluno estão separados espacialmente.

Disciplina: Seminários

Ementa: Serão denominados seminários, as atividades de conferência, seminários e debates com professores ou especialistas convidados.

Disciplina: Discussão temática

Ementa: Discussão ou exposição temática são atividades programadas pelo professor e realizadas pelos alunos que tenham como objetivo o desenvolvimento de habilidades específicas e o aprofundamento de novas abordagens temáticas.

CAE007 – Disciplina: Antropologia e Educação

– OP – 60h/4cr.

Ementa: Cultura nos processos de formação humana. Encontro cultural: identidade e alteridade. Antropologia das sociedades contemporâneas: paradigmas, problemas e perspectivas. Educação, escola e diversidade cultural: escola como espaço de socialização e de vivências socioculturais. Pesquisa etnográfica e educação.

CAE014 – Disciplina: Fundamentos da Educação Especial e Educação Inclusiva

OP – 60h/4cr.

Ementa: Fundamentos da educação especial e da educação inclusiva. Processos de desenvolvimento: necessidades educativas especiais. Estratégias de intervenção.

FIL030 – Disciplina: Introdução à Filosofia: Estética

OP – 60h/4cr.

Ementa: O objetivo do curso é introduzir o pensamento filosófico, mostrando que, desde os pré-socráticos até a filosofia contemporânea mais recente, a reflexão sobre a arte, a beleza e temas conexos sempre foi parte integrante do pensamento filosófico como um todo.

FIL028 – Disciplina: Introdução à Filosofia: Ética

OP – 60h/4cr.

Ementa: O curso tem o objetivo de introduzir alguns conceitos morais fundamentais, que utilizamos em nossa vida cotidiana quando deliberamos conosco ou com outros sobre o lado moral de nosso comportamento, tais como ética filosófica (são relativos o bem e o mal?), educação (dever, o que realmente e no fundo queremos: prazer ou realidade?), formação (criação de interesses objetivos, conhecimento dos valores da realidade), justiça (eu e os outros, critérios de justiça), convicção e responsabilidade (ética da convicção e da responsabilidade), consciência moral (teorias sobre a gênese da consciência moral, autonomia e universalidade), etc.

ADE023 – Disciplina: Organização da Educação Infantil

OP – 60h/4cr.

Ementa: não conseguimos a ementa.

ADE010 – Disciplina: Currículo: teoria e prática

OP – 60h/4cr.

Ementa: Fundamentos teóricos do campo do currículo: evolução da área e questões atuais. Dimensões históricas, políticas, sociais e culturais do currículo. Seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar. Propostas curriculares: pressupostos teóricos, possibilidades e limites na operacionalização. Experiências inovadoras nas propostas de reestruturação curricular do ensino básico.

MTE051 – Disciplina: Arte e Movimento na Educação Infantil

OP – 60h/4cr.

Ementa: Experiências de linguagens. Codificação e decodificação de símbolos no inter-relacionamento das realidades naturais e culturais. Criança e movimento. Orientação da aprendizagem.

APL008 – Disciplina: Artes Visuais I

OP – 60h/4cr.

Ementa: Concepções e manifestações artísticas da pré-história ao início da idade moderna.

APL009 – Disciplina: Artes Visuais II

OP – 60h/4cr.

Ementa: Concepções e manifestações artísticas do barroco europeu às artes decorativas do final do século XIX.

FTC043 – Disciplina: Técnicas Circenses

OP – 60h/4cr.

Ementa: Domínio das técnicas básicas de acrobacia de solo e aérea, sustentação, malabarismo e equilibrismo. Aprimoramento do trabalho de consciência corporal próprio da prática circense. Aplicação cênica dramática individual e coletiva.

FTC170 – Disciplina: Oficina de Dramaturgia

OP – 30h/2cr

Ementa: Domínio dos fundamentos da criação, adaptação e transcrição do texto dramático.

FTC174 – Disciplina: Oficina de Sonoplastia

OP – 45h/3cr.

Ementa: Domínio das relações da música e dos efeitos sonoros com a cena teatral.

FTC175 – Disciplina: Oficina de Iluminação

OP – 45h/3cr.

Ementa: Fundamentos da criação de luz cênica. Funções e relações desse elemento com a criação cênica.

FTC152 – Disciplina: Oficina de Cenografia

OP – 45h/3cr.

Ementa: Fundamentos da criação de cenários e da ambientação cênica. Funções e relações desse elemento com a criação cênica.

FTC179 – Disciplina: Musicalização

OP – 60h/4cr.

Ementa: Desenvolvimento e Aprimoramento das habilidades musicais. Vocabulário musical básico. Fundamentos da Teoria Musical. Treinamento auditivo. Leitura rítmica. Apreciação, criação e improvisação musical. Execução de obras através do canto e de instrumentos musicais.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Insubmissão nas fretas: o corpo negro estudantil do curso de licenciatura em dança da EBA-UFMG

Identificação

Nome:

Idade:

Raça/Cor:

Semestre/Ano de ingresso:

Semestre/Ano de egresso:

Utilizou algum tipo de programa de ações afirmativas para ingresso na UFMG? Se sim, qual?

Perfil de ingresso e formação

1. Por que você escolheu o curso de Licenciatura em Dança EBA-UFMG?
2. Você teve alguma vivência artística/educativa/recreativa em dança anterior ao curso?
Você poderia nos contar, brevemente, essa trajetória artística/educativa em dança até o seu ingresso no curso.
3. Como você relaciona a sua experiência no curso com as anteriores? Você considera que o curso se aproxima ou distancia de suas experiências anteriores? Por quê?

Formação docente/artista e relações raciais

1. Você considera que temas como raça, racismo e relações raciais devem estar presentes na formação docente de futuros professores de dança? Por quê?
2. Se respondeu sim à primeira pergunta, como você avalia a abordagem dessas questões no curso de Licenciatura em Dança EBA-UFMG. Justifique sua resposta.
3. Você conhece as leis 10.639/03 e 11.645/08? Você considera que elas são contempladas no curso de Licenciatura em Dança EBA-UFMG? Justifique sua resposta.
4. Durante o curso você teve a oportunidade de conhecer referências de produções artísticas de danças africanas, afro-brasileiras e indígenas? Se sim, contextualize. Se não, a que você atribui isso?

5. Como você avalia o currículo do curso em relação às questões raciais? Justifique sua resposta.
6. Quais sugestões você teria para melhorar o currículo nesse sentido?

O coletivo

1. Quando, em sua trajetória de vida, você começou a participar dos debates acerca de raça, racismo e relações raciais? Por que?
 2. Quais os motivos que te levou a organizar/participar do Coletivo EnegreSer?
 3. Como você define o Coletivo EnegreSer?
 4. Quais são/eram seus objetivos?
 5. Quais estratégia são/foram empreendidas para alcançar esses objetivos?
 6. Como você avalia a relação/diálogo do grupo com os demais estudantes, especificamente do curso de Licenciatura em Dança EBA-UFMG?
 7. Por que na grafia que nomeia o coletivo há uma troca do “c” pelo “S”, em maiúsculo?
- Caso você tenha mais algo a acrescentar que não estão contempladas nesse questionário a e que considere relevante para o desenvolvimento deste estudo fique a vontade para se manifestar.