

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

Anne Caroline Ferreira Vaz

**ESTÉTICAS EM EVIDÊNCIA –
A corporeidade negra na dança e a fala de si**

Belo Horizonte

2018

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

Anne Caroline Ferreira Vaz

**ESTÉTICAS EM EVIDÊNCIA –
A corporeidade negra na dança e a fala de si**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a
Graduação em Dança da Escola de Belas Artes
da Universidade Federal de Minas Gerais
como requisito parcial para a obtenção do
título de Licenciada em Dança.

Orientação: Prof. Dr. Wagner Leite Viana

Belo Horizonte

2018



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

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

Às 14:00 horas do dia 24/11/2018 reuniu-se no Prédio do Teatro da Escola de Belas Artes da UFMG a Banca Examinadora constituída pelos professores Rodrigo Ednilson de Jesus (Faculdade de Educação da UFMG), Gabriela Córdova Christóforo (Escola de Belas Artes da UFMG) e Wagner Leite Viana (orientador do Trabalho de Conclusão / Escola de Belas Artes da UFMG), para avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da estudante Anne Caroline Ferreira Vaz intitulado

Estéticas em Evidência: a corporeidade negra e a fala de si.

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

Belo Horizonte, 24 de novembro de 2018

Wagner Leite Viana

Prof. Wagner Leite Viana – orientador
Escola de Belas Artes/UFMG

Rodrigo Ednilson de Jesus

Prof. Rodrigo Ednilson de Jesus
Faculdade de Educação/UFMG

Gabriela Córdova Christóforo

Profa. Gabriela Córdova Christóforo
Escola de Belas Artes/UFMG

NOTAS ATRIBUÍDAS À CANDIDATA	
Prof. Wagner Leite Viana	100
Prof. Rodrigo Ednilson de Jesus	100
Profa. Gabriela Córdova Christóforo	100
MÉDIA FINAL	100

*Aos meus pais que se fazem presentes através de mim,
ao meu irmão pelo companheirismo e afeto,
e a Oxum que firma meus passos em astúcia para com fluidez seguir.*

Agradecimentos

A Oxum, mãe amorosa que com doçura cura e acalma meu espírito. A Ogum, guerreiro vencedor de demanda que me encoraja e abre os caminhos.

À Solange Antonia de Brito Vaz e a Marcio Antonio Ferreira Vaz, mãe infinita, pai infinito, que com amor incondicional fizeram de mim, mulher preta independente que trilha caminhos de arte, afeto e trabalho.

Ao Leandro Henrique Ferreira Vaz, meu alicerce, irmão amoroso que me pega pela mão e me incentiva a dar sempre o melhor de mim.

À Ruth Alves Vaz, mulher fundamento.

À Laila Resende, profissional zelosa de fina escuta que me auxilia a navegar pelos mares desconhecidos do auto-conhecimento.

Ao amigo amoroso, André Sousa, artista primoroso que se faz presente através de suas palavras em movimento de grande afeto.

À Juliana Azoubel, artista-professora-pesquisadora da Dança, que me inspira a agarrar a vida com unhas e dentes.

Aos integrantes do Coletivo EnegreSer, parceiros da trajetória formativa, pelos diversos diálogos em irmandade, crítica e criatividade, que fortaleceram o conhecimento do meu eu no mundo.

Aos alunos, que me inspiram a prosseguir na escolha corajosa de ser docente – o meu futuro do presente.

Aos Mestres da Cultura Popular, meu respeito e admiração.

Ao Rafael Leite, Coquito, pela honestidade e benquerença.

Aos Educadores e Artistas, que cruzaram minha caminhada e compartilharam de forma generosa novos fazeres e saberes.

Ao meu estimado orientador Wagner Leite Viana, que com paciência e cuidadosa atenção me direcionou na escrita dessa dança, poética narrativa, que hoje vejo nascer.

Aos meus mais velhos, a benção e a graça para prosseguir no caminho prospero de luz, força e conhecimento.

*Eu vim de lá, eu vim de lá pequenininho
Mas eu vim de lá pequenininho
Alguém me avisou
Pra pisar nesse chão devagarinho
Alguém me avisou
Pra pisar nesse chão devagarinho. [...]*

Dona Ivone Lara; 1979.

Resumo

Este trabalho trata da trajetória de formação no Curso de Graduação em Dança – Licenciatura, da Escola de Belas Artes, da Universidade Federal de Minas Gerais, de uma mulher negra, artista-professora-pesquisadora da dança. Nessas linhas, são narradas as experiências gestuais que situaram meu corpo no intenso trânsito dos conhecimentos, que se cruzam no contexto diaspórico assumido no âmbito das relações étnico-raciais. A partir de uma perspectiva descolonizada é apontada, de forma crítica, um possível lugar da aprendizagem em dança do corpo negro, em que é avaliado os impactos da colonialidade em seus aspectos hegemônicos normativos indicando a necessidade de um olhar reflexivo para novos caminhos das práticas pedagógicas do território da dança. Partindo da escrita de si, aqui são relatadas as contribuições apreendidas durante o curso, que culminaram no reconhecimento da negritude e promoveram uma remodelação estética. Está, gerou desdobramentos organizacionais empreendidos com o intuito de ampliar os acessos a recursos epistemológicos afro-orientados, fomentadores de práticas criativas em dança, além de contribuir para um empoderamento (re)existente tão necessário para o atual momento.

Palavras-chave: Mulher negra; Processo formativo; Descolonização; Epistemologias afro-orientadas; Aprendizagem em dança.

Abstract

This study deals the trajectory of training in the Graduation Course in Dance - licentiate degree, to “Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais” of a black woman artist-teacher-researcher of the dance. In these lines are narrated the gestural experiences that placed my body in the intense transit of the knowledge that intersect in the diasporic context taken in the context of ethnic and race relations. From a decolonized perspective, critically pointed out a possible place of learning in black body dance, where the impacts of coloniality in its normative hegemonic aspects are evaluated, indicating the need for a reflexive look for new ways of the pedagogical practices of the dance territory. Whereas the writing of self, here are reported the contributions seized during the course that resulted in the recognition of blackness and promoted an aesthetic remodeling which generated organizational unfolding undertaken with the aim to expand the access to afro-oriented epistemological resources that foment creative practices in dance, besides serving for empowerment (re)existing, so necessary for the current moment.

Key-words: Black woman; Formative process; Decolonization; Afro-oriented epistemologies; Learning in black body dance

Abreviaturas

COPENE – Congresso de Pesquisadores Negros da Região Sudeste

EBA – Escola de Belas Artes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FaE – Faculdade de Educação

MEC – Ministério da Educação

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

Sumário

Introdução

Sentindo o chão e amassando o barro 11

Capítulo 1

A fala de si: pretérito imperfeito do Eu 16

Capítulo 2

Corporeidade Negra: o som da voz na poética da cor 26

Capítulo 3

Reflexos expandidos: o espelho no corpo do outro 39

•

Considerações Finais

(Re)existências corpóreas em fragor 52

Referências 58

Anexos..... 61

Introdução

Sentindo o chão e amassando o barro

As linhas que por hora escrevo contam uma história de encontro cujo aperitivo apresentado por essa entrada anuncia sabores amargos. Mas, não é de meu desejo alvoroçar, assim, logo de cara, agitações que afungentem a escuta generosa de cada um. Esse trabalho de conclusão de curso propõe um paladar poético, de degustativa negrura, que sente o chão em zeloso plantar dos pés nesse espaço formativo da graduação em dança.

Amassar o barro é expressão antiga do samba, diz de uma malemolência presente em gingado de corpo negro, que se faz presente por entre as histórias de várias famílias negras, da qual a minha não escapa. Folia de carnaval, fé em Nossa Senhora e nos Santos Pretos e reza em benza forte junto ao banho de rosas carregado de cheiro e energias revigorantes. Foi assim que fui criada em berço de afeto e cuidados embalados por pai, mãe e avó, cujas figuras alicerçaram a base de um repertório gestual ancestral e mnemônico. Somados a essa referência familiar, durante o período formativo o meu repertório de movimentos foi alimentado pelas tradições dançantes da cultura negra popular, presentes nas ruas de Belo Horizonte, pelo encontro viabilizado através do Coletivo EnegreSer, e claro, das aulas das disciplinas do curso. Todos eles presentes nas encruzadas, sendo harmonizados pela dança que grafo hoje através da performática do meu corpo de mulher negra.

A escrita dessas linhas propõe uma narrativa crítica reflexiva do meu processo de ensino-aprendizagem no Curso de Graduação em Dança da Universidade Federal de Minas Gerais, na qual através da revisitação de memórias foi possível demonstrar e legitimar o percurso de um corpo negro feminino na ação artística afirmativa, formativa e docente na dança. Aqui é relatado como lembranças e sensações apreendidas vieram a impulsionar indagações sobre a presença ou ausência dentro do arcabouço das práticas pedagógicas de referenciais da corporeidade negra, sendo proposta uma escuta voltada para a desconstrução de epistemologias colonizadoras, de modo a evidenciar a necessidade de se discutir novas práticas que estejam atreladas aos conhecimentos afro-orientados.

A escrita de si é utilizada nesse trabalho de modo a elencar fatos do meu percurso direcionados a descoberta da dança junto ao processo de auto-conhecimento. Elas perpassam locais onde foram tecidas as relações sociais, cuja via de intenso trânsito estabeleceu uma variante de convergências e conflitos que marcaram a construção da minha identidade e causaram posteriormente o silenciamento do meu corpo em virtude de perspectivas

discriminatórias e/ou subalternas presentes no imaginário social. Assim, esclareço que revelo através desse texto uma denúncia ao racismo em seu formato estrutural, cujas raízes se encontram profundamente fixadas na organização do nosso contexto social, exigindo de nós um esforço em atos de alta intensidade, voltados para a desconstrução de correntes eurocêtricas, de modo a causar rupturas nesse sistema educacional, que é resistente a mudanças que apontem em direção reversa ao embalo convencional da máquina hegemônica dos saberes.

Entendendo que a universidade se estabelece como um portal para a disseminação de conhecimentos, pactuo da afirmativa de GOMES, 2006, p. 20 ao trazer a responsabilidade para o espaço do ensino superior e consequentemente para as pessoas que por ele transitam de pensar estratégias não somente para esse espaço educativo mas para toda a seara educacional:

É de responsabilidade da universidade pública buscar soluções para problemas sociais, históricos e atuais, fortalecendo a democracia e a cidadania plena, sobretudo através da formação de cidadãos concientes de seus direitos e deveres sociais.

Pensando nessa dinâmica reflexiva da universidade nos demais espaços educativos e como ela se estabelece hierarquicamente como uma instituição que mantém relações de poder com os demais contextos sociais, inicio esse trabalho falando de episódios da minha história que tem forte envolvimento com a escola.

No capítulo 1 traço um caminho que se inicia na infância, ainda na educação básica, onde apresento como a escola, meu futuro campo de atuação, se estabeleceu como determinante para a negação do corpo negro. Revisitando memórias que oscilam entre afetos e desafetos realizo a tessitura da formação da minha identidade frente às relações estabelecidas pela tríade escola, família e corpo. Explanando sobre os estados corpóreos estruturados para se encaixar na norma colonizadora que foi ditada ao meu corpo, ativando zonas de conforto através da ação transcendente na dança, relacionando-as com a minha corporeidade junto a um fazer de resistência estimulado pela memória.

Desde muito nova tive o contato com situações discriminatórias, das quais seus autores nunca foram questionados. Em mim, essa ação agressiva introduziu um afônico dolorido em meu corpo. Entendendo o papel de centralidade que o espaço escolar ocupa na vida de uma pessoa negra GOMES, 2006, p. 21 coloca uma prepositiva aos educadores no formato de um compromisso para o combate ao racismo nas instituições escolares:

Se acreditamos que a escola, sobretudo a pública, deve ser um espaço democrático onde as diferentes presenças se encontram e são tratadas com

dignidade, faz parte do exercício profissional dos educadores(as) atuarem como agentes de transformação na superação do racismo e de toda e qualquer forma de discriminação.

Prosseguindo com a narrativa, chego ao capítulo 2, quando já no ensino superior dou continuidade ao processo de construção identitária, no qual reconheço fraturas importantes do meu Eu relacionadas à negritude. Nesse trecho, relato a apuração de uma escuta voltada para o firmamento do meu corpo de mulher negra, que no período da primeira metade do curso se encontrava em um processo sensível de simultânea desconstrução e construção, colocando-o como portal de sensações que estimularam inquietações acerca da presença ou ausência de referenciais que contemplassem aspectos da corporeidade negra na dança, considerando o contexto diaspórico da produção de conhecimentos afro-orientados. Assim, a escrita se volta para ação crítica e reflexiva do meu corpo, em figura de mulher negra junto às práticas pedagógicas, costuradas aos diálogos com os objetivos do curso de graduação em dança, a indução ao rompimento do silenciamento e à apresentação de aspectos voltados para colonialidade e descolonização de saberes, cuja compreensão se faz necessária para a tomada de consciência e posterior posicionamento frente às correntes hegemônicas. Nesse capítulo são mencionadas as influências institucionais que interferem de forma ativa na estruturação da didática, bem como, algumas especificidades da construção da corporeidade negra. Com o intuito de ressaltar a necessidade de se pensar sobre epistemes afro-orientadas trago SILVA, 2017, p. 26 que pondera:

Parece-nos importante abordar os traços coloniais que se inscrevem na produção acadêmica de conhecimento, colocar em reflexão sua genealogia de poderes para então percebê-los como fatores que, por estarem introjetados nos saberes hegemônicos, impedem nos de vislumbrar epistemologias que se relacionem com as realidades brasileiras. Abordar a colonialidade significa também refletir sobre como a diversidade de pensamentos tem sido acomodada nas esferas de educação, especificamente nos cursos de graduação e licenciatura em dança, e limitadas por formas de saber e ser que impedem a criação de pedagogias propositoras de realidades epistemológicas distintas das hegemônicas.

Ao propor tão enfaticamente a necessidade de pedagogias alternativas, não gostaria de colocar em pauta a seleção ou inserção de disciplinas especiais, por exemplo, voltadas para abordar especificamente as narrativas e estéticas do corpo negro. Proponho aqui, levando em consideração a estrutura curricular e docente do curso de Graduação em Dança da UFMG, que aponta para um acolhimento das pluralidades, tendo a teoria e a prática em um caminhar tão aproximado, a sugestão que a mudança comece de um modo minimalista quando comparada ao amplo contexto formulado em anos fio, que colocam as tradições e

contemporaneidades negras em um lugar subalterno. A ideia é estimular mudanças individuais que apontem para o coletivo, a partir da natureza transgressora de um trabalho emancipatório que preze pela horizontalidade das práticas afro-orientadas frente ao norte hegemônico, voltando o olhar para o contexto diaspórico presente em nosso país.

No capítulo 3 apresento o encontro comigo mesma e o reflexo desse reconhecimento na minha postura e prática como discente no curso. Essa tomada de consciência sobre a negritude que veio ocorrendo de modo gradativo teve um forte senso de coletividade proporcionado pelo reencontro com os meus. O cuidado no tecer dessas relações somados à importância da abordagem da dança junto a elementos da cultura negra popular, que estiveram presentes primeiro do lado de fora dos muros da universidade, e que, posteriormente, foram encontrados no curso de graduação, provocaram a investigação da negritude presente em meu corpo por meio de um processo criativo tendo a corporeidade da mulher negra como eixo norteador. Nesse momento, se mostra evidente como a identidade negra que veio se modelado desde a infância é compreendida e vista como diz SILVA, 2017, p. 33 como “um processo que não se dá apenas a começar do olhar de dentro, do próprio negro sobre si mesmo e seu corpo, mas também na relação com o olhar do outro, do que está fora”. É essa relação tensa, conflituosa e complexa que este texto privilegia, vendo-a a partir da mediação realizada pelo corpo e pela expressão da estética negra.

A intenção de partir de uma escrita de si revela uma narrativa crítica-reflexiva daquilo que ocorreu durante a formação docente, mas vale ressaltar que através dessas palavras também se manifesta um grande desejo da existência de uma escuta empática que ative a percepção para privilégios existentes e usufruídos por sujeitos dentro de instituições que legitimam tais apanágios sobre a prerrogativa de direito correto. E o reconhecimento disso vem de forma incômoda podendo tendenciar o pensamento em condições limitantes em pensar o próprio fazer. Como amparo a essas palavras cito KILOMBA, 2016, p. 7:

Esta parece ser uma informação muito pessoal. Mas tal informação, aparentemente “confidencial”, não é nada privada. Estas não são histórias pessoais ou reclamações íntimas, mas sim relatos de racismo dentro de espaços acadêmicos, artísticos e culturais. Eles revelam a inadequação desses espaços em se relacionar não só com a “condição pós-colonial”, mas também com os seus sujeitos, discursos, perspectivas, narrativas e conhecimentos – e estas deveriam ser as nossas preocupações.

Trago aqui o convite para o olhar nas entrelinhas de pequenos fazeres que são naturalizados e em decorrência de sua usual frequência tornam-se muitos, grandes, e acabam por construir máscaras silenciadoras de um corpo em voz que sente falta de se ver pelo fazer

do outro, de ser lembrando e não mais sofrer ranhuras em cascas de feridas que estão ali marcadas em decorrência da cor da pele desde a escola e que há muito tempo venho tentando cicatrizar, mas não consigo, não me é permitido. Existe uma não necessidade da presença de certos espinhos no cotidiano da formação docente. Os espinhos tornam mais penosas o processo de desconstrução que, alias, é um transcurso comum à pessoa negra quando eu vejo que sempre tive que me despir, me desmanchar, e até me despedaçar para montar uma nova estrutura que fosse aceita. Desse modo, minha fala não será romanciada em espectros cor de rosa porque as cenas do meu dia-a-dia reluzem em paradoxo preto.

A escrita traçada a partir da minha trajetória no curso tem como objetivo o despertar e/ou aguçar a percepção que estudar e saber do corpo negro, das mazelas e questionamentos que atravessam os sujeitos, que se fixam na ânsia de referências e representações, que possam somar na sua construção identitária cotidiana é urgente. E que conhecer e entender a minha história é por extensão saber e compreender a história de outros indivíduos que também se reconhecem como sendo negros. Trago aqui a aparência da sinceridade cotidiana em um vislumbre, na tentativa de apontar caminhos de mudança, que tragam leveza na ação formativa para um corpo que é socialmente subalternizado e consequentemente negado por seu habitante, mas que por hora, levanta-se em um atino de empoderamento e tenta se manter firme e aberto para compartilhar sensações em movimentos de autiva presença.

Capítulo 1

A fala de si: pretérito imperfeito do Eu

O risco de falar de si implica em expor todas as suas mazelas.

*É despir-se sem ao menos saber
se as suas melhores coisas ficaram marcadas na escuta.*

*É depois de se confiar inteira,
em primeira pessoa,
não saber o que de você ficará presente no outro.*

*Na maioria das vezes
é dizer tudo e continuar seguindo,
porque meu tudo pode não ser nada.*

(Anne Caroline Vaz, inspirado por Carolina Maria de Jesus, 2018)

A universidade pública¹ se estabeleceu em minha trajetória educacional como o topo, o alcance de um lugar utópico de realização plena e símbolo do início de uma ascensão social e econômica. Seria o encontro com a realidade emoldurada pela televisão e estampada em revistas que normalmente tinha acesso em escritórios e clínicas médicas. Era o ideal de uma vida de sorrisos e da inexistência de apertos financeiros que uma profissão de “doutor” poderia trazer. Mais que isso, era a afirmação da negação de cor e de gênero e o exemplo de superação e adequação de que com esforço e dedicação eu seria merecedora e vencedora na vida.

Essa ideia da conquista de um novo lugar no mundo que somente o estudo poderia me trazer era sempre proferida pela minha saudosa mãe, que dizia que eu tinha que ser dedicada e buscar conhecer de tudo um pouco. A questão é que esse pensamento foi sendo distorcido à medida que me eram apresentadas, justamente, visões de como e quem eu teria que ser para ter acesso a esses espaços onde o novo se configurava.

¹ Seguindo o entendimento do MEC - Ministério da Educação, as universidades públicas são instituições de ensino superior geridas pelo governo, cujo caráter visa proporcionar condições de acesso da população aos pólos onde se estruturam conhecimentos científicos e qualificar os indivíduos ao desenvolvimento de pesquisas, nas quais as propostas possam ser revertidas para a melhoria da condição de vida do povo e resulte no consequente crescimento do país.

A escola foi o primeiro ambiente social que tive fora do seio familiar. Nela passei grande parte do tempo e construí diferentes relações com o outro e comigo mesma. As várias concepções de conhecimento que transitavam entre esses núcleos somaram-se ao meu corpo em uma relação triangular, e entre as encruzadas² onde transitavam essas sapiências fui corporificando as subjetividades despertadas cujas sensações ficaram fixadas em minha memória. O ambiente escolar se apresentava então, como um espaço de confluências que diz do envolvimento existente entre as relações do professor e educando e os conflitos resultantes entre aquilo que se ensina e a realidade que se apresenta, como anuncia GOMES, 1996, p. 69 nessa passagem:

A escola não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é um espaço sócio-cultural onde convivem os conflitos e as contradições. O racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura e da estrutura da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores/as e educandos/as.

Recordo de alguns fatos que eram recorrentes em um dado momento de minha vida escolar que anunciavam o racismo em uma ação cuspidada ou velada e que deixaram marcas, registros postos por entre as frestas das reminiscências que, quando ativadas, despertam vestígios em rastro de dor em sangria. Lembro-me das palavras da orientadora da escola, Ana Maria, a cada vez que a professora mandava que eu me retirasse da sala por “debochar” da precisão de seus conhecimentos frente à turma, ela falava “Caroline, não tem porquê você questionar a professora se você já entendeu a matéria e o que é para fazer no exercício!”. O ato de ser menos crítica com os conteúdos que estavam sendo postos se fazia presente, de forma implícita, através dessa frase que ouvia com certa recorrência durante algumas semanas, até que me trocassem para uma turma que era assistida por outra professora que, segundo a direção, saberia lidar melhor com uma menina laboriosa como eu. Também me recordo de ser cobrada em ter a cabeça mais aberta para saber ignorar os apelidos pejorativos que eram colocados por outros colegas tais como: “arroz queimado!” e “Chita!”. E claro, nunca esqueci a lembrança da fala de não julgar o comentário “Ela é negra, mas é inteligente” que se apresentavam nas falas de algumas professoras que tive durante o primário³.

² O termo encruza se concebe como uma variante do conceito de “encruzilhada” trazida por Martins, 2003, p. 69 que fala “a noção de encruzilhada, utilizada como operador conceitual, ofereceu-nos a possibilidade de interpretação do trânsito sistêmico e epistêmico que emergem dos processos inter e intraculturais, nos quais se confrontam e se entrecruzam, nem sempre amistosamente, práticas performáticas, concepções e cosmovisões, princípios filosóficos e metafísicos, saberes diversos, enfim.”

³ Primário faz referência do 1º ao 4º ano da educação básica.

Circunstâncias como essas que ocorreram, em sua maioria, durante a educação básica, contribuíram para a construção da negação do meu Eu. Noto que se faziam presentes em minha realidade situações nas quais me calar e ignorar serviriam para conseguir ampliar os horizontes. Rememorando tais cenas, percebi que ao longo de minha vida escolar a ação de calar a boca se amplia para além de abafar a voz, mas inclui calar o corpo como um todo, no sentido de abolir a presença estética e consequentemente a corporeidade que reluz a pluralidade de uma ancestralidade⁴ de saberes e fazeres. O silenciamento se colocava como uma imposição de crueldade e egoísmo.

GOMES, 1996, p. 5 retrata nesse trecho como o desenvolvimento da educação de um sujeito frente aos métodos formativos podem direcionar a estruturação de relações positivas ou negativas de sua auto-imagem, bem como, das suas capacidades cognitivas:

Dependendo do lugar onde se desenvolve essa pedagogia da cor e do corpo, imagens podem ser distorcidas ou ressignificadas, estereótipos podem ser mantidos ou destruídos, hierarquias raciais podem ser reforçadas ou rompidas e relações sociais podem se estabelecer de maneira desigual ou democrática.

Constato então que, a partir desses e de outros acontecimentos, eu me moldei ou melhor dizendo, tentava me moldar em meio às contradições que se apresentavam entre a minha fidedigna realidade e aquela que era posta como genuinamente (in)verídica.

A escola, com certeza, se estabelece como parte de um ciclo onde importantes aspectos da minha identidade foram desenhados. Através dela, criei um repositório de memórias que refletiram de maneira singular na construção da minha corporeidade. GOMES, 1996, p. 68 retrata nessa passagem essa posição que a escola assume na vida das pessoas:

A escola é um dos espaços que interfere e muito no complexo processo de construção das identidades. O tempo de escola ocupa um lugar privilegiado na vida de uma grande parcela da sociedade brasileira. Esse tempo registra lembranças, produz experiências e deixa marcas profundas naqueles que conseguem ter acesso à educação escolar. Tais fatores interferem nas relações estabelecidas entre os sujeitos e na maneira como esses vêm a si mesmos e ao outro.

Vasculhando esse poço de lembranças, penso em como na escola incorporei uma série de zangas com o meu corpo, com o meu Eu. O corpo disciplinado se apresentou como sendo

⁴ Seguindo o entendimento de PADILHA (1995) a Ancestralidade está relacionada a uma visão negra-africana de mundo e se constitui como uma força que faz com que os vivos, os mortos, natural e sobrenatural, os elementos cósmicos e os sociais interajam, criando elos de uma mesma e indissolúvel cadeia significativa.

uma resposta inicial para uma passividade ao apreender as correntes hegemônicas⁵ presentes no currículo. O uniforme com a camisa cuidadosamente colocada dentro da calça, os cabelos bem presos com tranças, grampos e chuquinhas e o corpo atentamente posto entre a mesa e a cadeira dispostas nas fileiras dentro da sala de aula. A aluna⁶ estava ali, pronta para aprender e se manifestar através do lápis, borracha e papel desde que não transcendesse a lógica do poder/saber do discurso oficial repassado através da ação pedagógica da professora. Como contraponto surge, também, o corpo pele fruto das relações interpessoais e das memórias que se estabeleceram através do trânsito entre o espaço da escola e o círculo familiar. Esse corpo oscila entre se aceitar e se negar, e seguindo esse controverso fluxo, eu tentava destituir minha aparente negritude que se revela pela estética do cabelo crespo, do nariz largo e da pele escura, símbolos do diferente que se colocavam como barreira visível e indissociável do Eu. Não podendo arrancá-los de mim, parti para ações minimizadoras – para domar os cabelos: um relaxamento, para a pele, distância da exposição direta ao sol e para o nariz, nada! Afinal, não havia coisa alguma que eu pudesse fazer naquele momento que não envolvesse o despendio de uma alta quantia em dinheiro que eu não possuía para a realização de uma cirurgia plástica. Eram essas as ações para personificação do meu próprio corpo, para tornar essa casa tolerável para se habitar. Essa sensação de sentir-se “fora do lugar” é colocada por KILOMBA, 2016, p. 6, que trás também, em referência ao quê o corpo negro tenta se destituir de seus próprios padrões:

Negritude significa “estar fora de lugar”. Dizem-me que estou fora do meu lugar, como um corpo que não está em casa. Dentro do racismo, corpos Negros são construídos como corpos impróprios, abjetos, “deslocados” e logo, como corpos que não pertencem. Corpos brancos, ao contrário, são construídos como aceitáveis, corpos em casa, “no lugar”, corpos que sempre pertencem. Através de tais comentários, pessoas Negras são persistentemente convidadas a voltar para o “lugar delas”, longe [...], nas margens, onde seus corpos estão “em casa.”

A dedicação aos estudos trouxe o aprisionamento do meu corpo e a coexistência constante de um o conflito entre os saberes e fazeres que me estavam sendo apresentados.

⁵ As correntes hegemônicas serão tratadas, logo mais, no capítulo 2 desse trabalho.

⁶ Segundo o professor Evandro Martins (2005), a palavra tem origem do latim *alummus* e tem conotação de alimentar, nutrir, que por sua vez tem o sentido de ‘fazer aumentar, crescer, desenvolver’. No sentido apresentado na trama descrita neste parágrafo do texto o vocábulo aluno aparece como aquele que está pronto e/ou em condições de aprender; contudo ao longo do texto deste trabalho, em decorrência da sucessão de fatos da conjuntura apresentada, será dada preferência para o termo estudantes e educandos, por acreditar em um sujeito participante em seu processo de ensino-aprendizagem.

Durante muito tempo, eu não tive a representação de modelos nos quais eu poderia me inspirar e que transcendem essa lógica. O padrão posto até então dizia de um como se portar com o intuito de evitar situações de atrito com outras pessoas, em decorrência dos locais de origem das informações que estavam sendo expostas. A partir daí, se apresentava uma divisão na qual de um lado havia a escola e a apresentação de conhecimentos postos através de um linear traçado do certo e, do outro, a família, que não discordava das colocações apreendidas naquele espaço de saber, pelo contrário, achavam-nas muito importantes para o meu crescimento, mas que falavam de outros conhecimentos, tão antigos que não se sabia da boca de quem vinha, que são tão certos quanto, e que para mim fazem muito sentido, ainda mais, a partir do momento em que eu podia deixar as sensações trazidas por essas ideias transporem meu fazer em ações de movimentos e gestos que meu corpo foi se habituando a revelar pela dança.

MARTINS (2003) em um relato sobre as grafias e as semânticas que assumem o repertório de nossa memória quando do repasse das lembranças, fala das outras origens da natureza do conhecimento e da oralitura⁷ como procedimento metodológico em seu compartilhamento, se caracterizando como algo diaspórico e ancestral. MARTINS, 2003, p. 64 fala:

Em uma das línguas bantu, do Congo, da mesma raiz, *ntanga*, derivam os verbos escrever e dançar, que realçam os variantes sentidos moventes, que nos remetem a outras fontes possíveis de inscrição, resguardo, transmissão e transcrição de conhecimento, práticas e procedimentos, ancorados no e pelo corpo, em performance.

Os movimentos e gestos, que naquele momento, compunham minha dança surgiram de forma orgânica e instintiva, meu corpo apenas reagia aos dizeres vindos através de olhares e palavras trazidos em momentos específicos. Ela aparecia através do samba, especialmente, dos enredos das escolas no carnaval, época do ano favorita de meu pai que era mestre-sala, dos congados de Nossa Senhora do Rosário e das ladainhas presentes nas procissões do Pilar, como me mostrou minha avó Ruth no caminhar pelas ruas de pedra de Nova Lima, ou ainda, no sacudir da benza agradecendo e pedindo a Deus e a seus Anjos de Guarda que me livrassem do mau olhar de pessoas que não desejavam meu bem-querer, como alertava minha mãe. Todos esses momentos despertam memórias que trazem saudade e lembranças dos saberes de respeito, alegria e cuidado que envolviam o fazer com essas pessoas.

⁷ Segundo Leda M. Martins, a oralitura é do âmbito da performance, sua âncora; uma gráfia, uma linguagem, seja ela desenhada pela performática da palavra ou nos vôlejos do corpo. Como um estilete, esse traço cinético inscreve saberes, valores, conceitos, visões de mundo e estilos.

Cada uma delas tinha seu formato de gesto em corpo, cujo movimento continha a trajetória do fiar-se que integrava a fina construção da presença, exibida para mim, em figuras de original personalidade. Lembro-me da minha avó falando que em uma procissão a cada passo dado eu deveria agradecer uma coisa boa que tivesse ocorrido no meu último ano e que eu deixasse os pedidos para o final da caminhada, quando enfim, chegassemos à igreja. Esse seria o momento certo de pedir, com um caminhar zeloso em direção ao altar eu deveria manifestar meus desejos de graças a serem alcançadas. Já de meu pai, me recordo de sua falácia malandra, que eu, atenta, via e escutava. Ele falava que as letras de samba-enredo contavam histórias e que não se podia dançá-las de qualquer maneira, a pisada do samba tinha que seguir a intenção da palavra cantada. Não podia pisar grosso, tinha que ser macio, de modo que os pés sentissem cada parte do solado tocando o chão, se a pisada fosse ríspida demais eu não conseguiria sentir o ritmo que vibrava na terra e que conduziria o andamento da dança. Ele dizia que o samba oferecia uma conexão entre o corpo e os lugares, que ele criava uma rede pulsante que embalava a cabeça e nos convidava a pensar sobre a nossa vida e das pessoas que conhecemos ou não, mas que nem por isso, deixam de estar aí existindo e cruzando nossos caminhos quase que diariamente. Agora, minha mãe era um caso aparte, ela acreditava muito em energias que pudessem influenciar o corpo, por isso quando me punha quieta demais, desmotivada, ou ainda, gripada ou resfriada, repetidas vezes era o sinal da necessidade de benzer para desviar o quer que fosse que estivesse me prostando. Então, íamos a casa de uma velha senhora que era nossa vizinha, onde se iniciava o processo da benzeção com as folhas. No ramo, muitas ervas algumas delas que minha mãe levava de nosso quintal, o gesto sempre com o mesmo traçado iniciando da cabeça e indo até os pés e susurros da reza. Feita essa parte iniciada pela velha senhora, seguíamos de volta para casa onde era dada por ela a continuidade do procedimento. Vela branca acesa ao lado do copo d'água para o Anjo de Guarda, e claro, não podia faltar o potente banho de rosas tomado com a água do pescoço pra baixo. Para finalizar, uma boa sacudida com o corpo em balanço trêmulo de movimentos que se direcionavam para o chão. Nesse momento, suas mãos energizadas passavam pela minha estrutura física como se ainda estivesse retirando alguma coisa que insistia em permanecer ali junto de meu corpo. Feito isso, pronto, tudo resolvido!

O mover motivado pelos hábitos dessas pessoas fundantes, bases de minha existência, sempre estiveram presentes. Porém, eu, até certo momento de minha biografia, não conseguia estabelecer conscientemente o que o meu corpo através da dança já havia realizado: harmonizar os conhecimentos apreendidos em meu cotidiano, de forma a serem

complementares entre si. Assim, segui em um fluxo camaleônico e fui me habituando às condições que me eram colocadas pelo contexto de um modo elástico, a fim de realizar uma congruência entre tudo o que me atravessava, de modo que eu me sentisse ajeitada no habitar de minha casa.

Chegou, então, um período em que a dança se configurou como um gosto e percebendo essa aptidão, minha mãe me incentivava a praticá-la através de aulas específicas. Depois de muita resistência, eu fui. Comecei a fazer jazz-dance na associação do bairro que morávamos, já que o street-dance, que era o estilo que me interessava, a princípio, não era da preferência de minha mãe, que achava o ritmo muito masculino. Acabei tomando gosto pelo *jazz*, para minha agradável surpresa! Seu estilo carregado de movimentos explosivos e sequências coreográficas pulsantes reavivava meu corpo. Ir às aulas acabou se tornando um momento de alívio, quando na execução enérgica dos passos me libertava dos corpos em aprisionamento posto pela escola. Naquele momento do dia, eu estava em casa.

Mesmo com esses instantes de desafogo, a imagem ideal do meu corpo ainda se apresentava distorcida, porém a hora da aula de jazz se colocava como um local que oferecia a possibilidade de transcendência. RIBEIRO, 2017, p. 64 diz que “falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir”. Circunscrevendo essa fábula na grafia do meu corpo, posso dizer que o existir perdurava durante aquele momento, quando da realização da dança se revelava uma força (Axé) ativada através da rememoração de um repertório de gestos construídos em família, mas que ali se apresentava alterado pelas condições do contexto ocupado pelo meu corpo. A estratégia de resistência se revelava pela transposição do significado original, do saber em movimento gestual, aplicado ao signo do agora.

Passado o tempo e solidificado o interesse pelo deleite da dança, segui a sugestão de minha professora de jazz e comecei a fazer balé. Segundo ela, as aulas do estilo serviriam para afinar a técnica de dança. Lembro que minha mãe ficou satisfeita com a minha decisão, pois para ela, a dança clássica era símbolo de feminilidade e elegância, o que era bem “quisto” pelo olhar social em qualquer lugar que futuramente eu viesse a frequentar. O balé acabou se apresentando como um impasse quando percebi a preferência por uma estética de corpo ideal para a realização dos movimentos com a esperada quase perfeição da técnica apresentada. A dança então, apresentou seu lado perverso ao falar que coxas grossas e bunda empinada não

demonstravam um *en dehors*⁸ correto ou que a pele escura seria o motivo para nas apresentações, o fundo do palco se estabelecer como meu lugar quase que cativo. O corpo disciplinado e o corpo pele apareceram novamente dentro de um novo espaço colocando o meu fazer a percorrer em sentido ao desconforto de estar em minha casa, quando com o uso do uniforme rosa que deixavam expostas minha curvilínea estrutura e os cabelos paulatinamente domados e presos na tentativa de um coque, me traziam a sensação de não ser aquele o meu lugar. O que era para ser um símbolo de feminilidade, calou, mais uma vez, a mulher negra que se formava.

O silenciar se caracteriza como uma agressão tão violenta que suprime as vontades, o auto-cuidado e a confiança na consciência de si de uma mulher negra. Essas, que deveriam ser ações de afeto com o Eu, vem sendo maceradas desde cedo por pessoas que transitam pelos espaços de socialização e formação que tenho passado. Na verdade, esse fato me parece algo sem um final anunciado, quando considero que em certos momentos, ainda me pego ruminando aquilo que outras pessoas já mastigaram sobre a minha efígie. RIBEIRO, 2017, p.39 em seu livro “*O que é lugar de fala?*” pronuncia que “a mulher negra só pode ser o outro e nunca si mesma” aludindo um não lugar que se assume a partir do momento em que para se ter qualquer tipo de escuta exista a necessidade que a fala seja validada através de outra pessoa. A legitimação da fala de uma mulher negra é a confirmação do reconhecimento do sentir e da verdade. Ser ouvida através da própria boca e não através do outro é conquista do direito de se tornar dona da própria história e narradora protagonista dos fatos vividos.

Na complexa dinâmica da construção das identidades os encruzalamentos oriundos das relações estabelecidas com os espaços e as pessoas influenciam de maneira pontual. Os registros que se fixam no corpo espelham aquilo que acreditamos, os desejos e angústias, os ideais, as inseguranças, as confianças e desconfianças. Todas essas sensações recaem no julgo de si e do outro e tecem a extensa teia que nos conecta com o mundo e firma a caminhada em direção à construção de realidades de aconchego em leveza. Nessa linha, GOMES, 2006, p. 7 afirma:

A construção da identidade negra se dá no espaço da casa, da rua, do trabalho, da escola, do lazer, da intimidade, ou seja, na relação entre o público e o privado.

⁸ No balé a maior parte dos termos técnicos que fazem referência às práticas do corpo são mencionadas em francês. O *en dehors* significa “para fora” e indica um posicionamento do cingulo inferior caracterizada pela rotação da articulação coxo-femoral, sendo seguida em amplitude pelas articulações do joelho e tornozelo.

Seguindo por entre esses espaços, escola, família e arte, fui construindo, pouco-a-pouco uma identidade que se caracteriza como oblíqua, devido aos vários atravessamentos que se contrapõem nessa costura do cotidiano. Tendo a negrura como elemento físico consciente e como elemento identitário inconsciente vi-me desmotivada com a dança. Foi nesse instante que realizei, então, uma pausa e me voltei totalmente para os estudos apreendidos na escola, afinal, era um ano de encerramento de ciclos, no qual o vestibular – condição de ingresso para a possibilidade de uma vida nova – fora substituído pela prova do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, que assumia naquele ano um novo formato e que anunciava grandes mudanças na dinâmica do ensino superior no país. No entanto, me faltava a liberdade e o alívio proporcionado através de um espaço onde a dança assumisse esse canal de conexão que fizesse meu corpo se sentir em casa. Foi nesse momento que suspendi a pausa e iniciei a prática de aulas de dança de salão. A modalidade escolhida, não por acaso, foi o samba, símbolo da culminância de gestualidades apreendidas em tríade e que carrega em sua essência a personificação de pessoas como eu, revestidos de aparente negrura, mas com o paradoxo que envolvia a mescla de estéticas resultantes da união preto mais branco em um emblemático ícone envolvido de um pertencimento maior sob o status de identidade cultural brasileira. Cabelo crespo em corpo de mulher negra já representava autiva boêmia de família cuja corporeidade dizia de passos lapidados em fina vivência por entre folias, reinados e cruzas de bendizer.

GOMES, 2006, p. 10 fala que “a expressão estética negra é inseparável do plano político, do econômico, da urbanização da cidade, dos processos de afirmação étnica e da percepção da diversidade”. Foi com essa história de construção cíclica que cheguei à universidade com uma trajetória na dança cujo o chão de cimento e pedra junto ao asfalto da rua se fizeram fundamento para chegar pisando com firmeza nesse espaço onde o novo se confirmaria como portal de mudanças da e na sociedade. Já para a minha família, em especial para minha mãe, a minha chegada no ensino superior se apresentou como o quase desmoronamento desse desejo de me “adoutorar”, visto que eu escolhi trazer a ação artística da dança, que se apresentava até então, como algo mais próximo do entretenimento para meu ofício. Apesar de sempre me acompanhar em minha trajetória dançante, as perspectivas de ser artista não traziam ares de segurança e estabilidade, aspectos muito valorizados em meio seio familiar. Contudo, somando-se a essas sensações de incertezas vinha a noção de uma capacidade técnica corporal construída conjuntamente, que havia sido reconhecida e que agora estaria ocupando um espaço de confirmada importância.

E o que é a Dança? Pergunta que não me sai do pensamento desde o primeiro dia de aula do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Indagação plural de difícil resposta absoluta, mas que a depender do retorno pode apontar importâncias embasadas em performáticas gestualidades presentes no repertório de movimento realizadas pelo autor.

O início da faculdade não se estabeleceu como sendo o começo de fato. Nessa época fui surpreendida pela repentina passagem de minha mãe, o que me levou a trancar a curso após uma rápida degustação. Quando retornei, 6 meses depois, no ano de 2012, senti-me “pegando o bonde andando”, dentro de uma viagem em que havia perdido as cenas iniciais, aquelas onde ocorrem o despreendimento dos receios e acontecem as aproximações que lhe impulsionam e abrem o apetite em voraz ânsia de experimentar mais e mais. Nesse momento, perdida em meio aos fatos e assuntos, me lembrei da minha avó e de sua fala durante a procissão do Pilar em cuidadosa caminhada até o altar da igreja para proferir seus pedidos. O caminhar lento, aparentemente cansado depois de tanto andar, na verdade demonstra o estado de prontidão do corpo em atenção a tudo o que se passa naquele espaço. Com essa referência, estruturei minha figura e me coloquei em um estado de sensibilização da presença frente às recomendações ali prestadas pelos mestres e mestras do saber da prática da dança. A aparição do meu corpo nas aulas estava sob essa condição de intentar frente aos estímulos que eram lançados, de apreender as inferências postas e de experimentar através de um canal de escuta diretamente ligado às memórias edificantes do meu Eu.

O meu meio ficou marcado pelo aguçamento de uma escuta que fora motivada pelo desequilíbrio causado pela perda física de afetuosas mãos aveludadas com cheiro de rosas. Isso me fez ativar memórias de forma lúcida, nas quais a aplicabilidade de meu fazer se transvestiu em performática presença da negrura vistas ao padrão de um tipo contemporâneo de práticas enraizadas por corpos em realce de clara tonalidade em relevo. A essa oralitura, como a proferida por MARTINS (2003), remetem cenas de momentos familiares, cujos fazeres, envoltos de afeto, se contrastavam ao contexto opressivo que se colocava nos espaços oficiais de conhecimento, por exemplo, subvertendo essa lógica de hierarquias dominantes e de seu silenciamento, quando, a partir de líricas gestualidades, prenúncios de saber, induziam a reversão e transformação desse nexos em razão histórico-social impressos nas grafias hegemônicas do cotidiano. Estavam ali ancoradas na dança, por vezes, manifestada de forma tímida, reflexos das ranhuras vindas de tradições, expressas em um fazer de dupla face característico de táticas estratégicas há muito tempo utilizadas pelo povo negro para não

revelar a verdade contida no credo da corporeidade, argumento em performática prática, de um movimento de engenhoso formato.

Capítulo 2

Corporeidade Negra: o som da voz na poética da cor

A minha Dança não é pior nem melhor que qualquer outra, ela apenas nasce de uma experiência diferente, da qual hoje eu me orgulho e não quero camuflar. (Anne Caroline Vaz, inspirado por Conceição Evaristo, trecho descrito em Diário de Bordo, 2017).

O curso de Graduação em Dança da UFMG teve seu início no ano de 2010 com a entrada da primeira turma. Se estabelecendo como um curso Reuni⁹ essa graduação tem como princípio o acolhimento de pessoas diversas com o intuito de desenvolver capacidades artístico-docentes na área da Dança, de modo, que seus estudantes, futuros educadores, possam ocupar o papel de professores na educação básica. Considerando que sua proposta e objetivo envolvem abranger a pluralidade de corpos possibilitando uma atuação sensível e autônoma nesse campo da Arte, entendo que o curso tem a intenção de que o processo de ensino-aprendizado se direcione para a organização critico-reflexiva da performática da dança, como figura esse trecho retirado da “*Apresentação do Curso*” disponível em sua página virtual:

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. (Apresentação do Curso de Graduação em Dança – Licenciatura, 2018, p. 2)

⁹ Reuni é o programa de apoio a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 e tem o objetivo de criar condições de expansão física, acadêmica e pedagógica do ensino superior. Cabe falar que o Reuni é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e hoje se configura como um dos responsáveis pelo aumento substancial do número de vagas nos cursos de graduação, bem como a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão. Esses itens que também se constituem como metas do programa têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país.

O ambiente acadêmico me estimulou a realizar um fazer consciente da dança a partir do momento que se discutia sua fundamental importância como área de conhecimento artística cuja presença se faz necessária na vida de qualquer indivíduo, principalmente, daquele que passa pela faixa etária de acompanhamento escolar. Dentro dessa atmosfera de conceitos e práticas vigentes através dos atos pedagógicos da dança, eu fui convidada a tecer habilidades que eram conduzidas, com maior predominância, por meio de linguagens que se associavam a práxis da dança contemporânea e moderna, aliadas ao olhar técnico da dança clássica, todas elas estruturadas através de conteúdos considerados essenciais para a formação acadêmica de futuros docentes. Foram esses conhecimentos, engendrados através dessas linguagens corporais específicas, que se fizeram presentes em boa parte da minha trajetória formativa.

No currículo da graduação estão presentes uma série de disciplinas teórico/práticas que acabam por nortear a construção e fixação dos conhecimentos dessa área da Arte pelos estudantes. Lembro que em seu início o curso não possuía em seu escopo um grande número de professores, como de fato ainda hoje não possui, e devido a essa quantidade extremamente pequena na realidade a época, era recorrente, por exemplo, que a cada semestre ocorresse a repetição, de aulas de disciplinas subsequentes com o mesmo professor. Trazendo a memória desse começo recorde, assim, logo de início, de um fato que considero singular; eu fora conhecer a dança contemporânea mais a fundo e compreender suas possibilidades, justamente, nas aulas de Prática de Dança, disciplina que se faz presente em quase todos os semestres que um estudante poderá frequentar dentro do curso. Em estudos realizados nas aulas práticas me lembro de dois exercícios, em particular, que foram realizados inúmeras vezes, chegando ao ponto de que eu desenvolvesse certa aversão em retoma-los, por exemplo, em uma prática futura como docente. A atividade chamada pela analogia de “Estrela” é uma delas. Esse exercício era organizado no espaço da sala de forma “diagonal” onde deitada no chão com as pernas e braços na transversal em relação ao tronco eu deveria realizar o movimento de enrolamento, de forma que minhas extremidades chegassem próximo do centro do meu corpo (o tronco) e, em seguida, deveria acontecer o movimento contrário, de endireitamento, onde minhas extremidades deveriam se afastar de meu centro (o tronco) de modo que chegassem a postura inicial do corpo deitado no chão, na posição cujo traçado faz menção a uma “estrela”. Este exercício tinha a intenção de desenvolver uma consciência corporal com vistas a reconhecer a integração entre o movimento da coluna e das extremidades em um processo investigativo do percurso da cinesia do movimento. Seguindo por outra lembrança da realização de exercícios que foram marcantes, recorde da prática da caminhada no espaço, a

proposta da atividade era da turma se deslocar pelo espaço da sala, todos ao mesmo tempo, se atentando a presença do outro e das direções estabelecidas pela trajetória do corpo, onde de acordo com os comandos dados pelo docente seriam estipuladas variações em sua realização que poderiam alterar o tempo do passo e a direção estabelecida. A ideia da atividade pautava-se na construção conjunta de uma dinâmica interativa de grupo, em que a compreensão de tempo e espaço poderia estabelecer um estado de atenção do corpo frente a essa ação rotineira. Com essa atividade me lembro de um hábito meu, que a primeira vista, pode denotar uma aparente pressa. É que logo após as instruções, lançava-me, quase que imediatamente na atividade e começava a andar lentamente pelo espaço de forma a criar uma conexão com os demais presentes quando, de repente, ouvia o comando do “5,6,7,8”, contagem típica da dança, que indicava, de fato, o tempo de iniciar o exercício.

A realização das atividades e o estudo do movimento proposto através das ações eram sempre direcionadas para um fazer reflexivo, elementar na compreensão de fatores qualitativos do movimento que me são muitos caros, porém gostaria de salientar aspectos enunciativos e organizacionais da estruturação das aulas, que eram frequentemente revisitadas por mim na classe de variados professores do curso, que remetem a didáticas habitualmente relacionadas as práticas de estilos de dança consideradas cênicas cuja presença na trajetória de um corpo negro, como o meu, remetiam em certos momentos, as memórias hostis que necessitavam de um trabalho de abstração em conjunto ao pensamento introspectivo para assimilação do conteúdo apresentado.

Em alguns momentos durante as aulas me recordava, por exemplo, de quando fazia balé, de suas diagonais em movimentos de posturas doloridas e da lembrança do arquétipo impróprio que eu possuía para executá-las. Mas gostaria de relatar também, a existência de lembranças que eram comumente despertadas durante a execução da atividade da caminhada, por exemplo, que tento manter ainda mais vivas do que essa e outras que despertam espinhosas sensações, e que não dizem da minha lógica construída sobre o desamável, e sim, dos rompimentos de alienações que foram (im)postas a minha própria imagem e que dificultavam minha auto-afirmação física e gestual. O silenciamento havia me calado durante tanto tempo que a lembrança do como sambar junto a multidão durante o carnaval, experiência muito vivenciada na companhia de meu pai, era colocada por mim antes que qualquer pessoa o fizesse, como algo impróprio de se fazer ou mencionar naquele espaço da sala de aula. Hoje penso em como nos diversos momentos em que realizei tal atividade eu não pude dizer que as sensações do meu corpo ao realizar a caminhada traziam a memória do

samba em fôlia, o que fazia meu corpo se colocar atento a trajetória traçada no espaço, ao mesmo tempo, que a relação com outro se mantinha no contato visual e rítmico estabelecido pelos surdos e tamborins. Talvez, sequências em diagonais, fazeres em contagem bem delimitada e a analogia da estrela posto para um corpo que não brilha tenha me intimidado.

A dança cênica apresenta uma forma específica que conversa com a padronização técnica e estética concebida sobre a imagem de um corpo branco. A dança clássica, a dança moderna e a dança contemporânea em sua forma de codependência com o balé seguem posturas que normalmente são introduzidas de maneira mecânica quando considero a didática, usualmente aplicada no repasse dessas técnicas. Vejo que entre suas ordenações se fazem presentes arranjos similares que asseguram um modelo posto como o eficaz para se moldar hierarquicamente os corpos, de modo que os aceitos, aqueles legitimados por seus pares para ação artística técnica da dança prosseguem em sua execução. É nesse momento de reconhecimento e ascensão artística que dado estilo vem a ser considerado, no imaginário social, como imprescindível de se aprender. Então, o uso de analogias para aludir posturas e sequências de movimento organizadas em diagonais, ambas envolvidas da presença de uma contagem numeral rítmica como indicação de início ou andamento implica-se como risco, a partir do momento que caracterizam uma referência hegemônica no instante em que se estabelecem com tamanha constância nas salas de aula de dança, que sugere serem formas únicas, as corretas de serem realizadas. Silva (2017) através do entendimento da coreografia social¹⁰ fala que os circuitos legitimados pela dança cênica refletem relações estabelecidas em contextos sociais que interferem diretamente nas ordens do corpo na ação artística e no campo da pedagogia da dança. A ação reflexiva deste conceito aplicada ao universo da dança no país diz da maneira em como as relações estabelecidas, e por vezes, impostas pelos contextos sociais que interferem diretamente na experiência incorporam a idéia de probabilidade e de risco enquanto elementos que interferem nas ordens do corpo vivido. Desse modo, corpos subalternizados se deparam com probabilidades negativas e incertezas ao vivenciarem experiências cujas esferas sociais e culturais se interconectam em padronizar fazeres que instalam nivelamentos estéticos corpóreos. A autora traça um caminho que questiona e apresenta os motivos de ações padronizadas na fruição em dança e se refere também, da legitimação de danças que divergem dessa triade, clássico/ contemporâneo/ moderno, e

¹⁰ Silva (2017) trás esse conceito de Andrew Hewitt (2005) que denomina como coreografia social a tentativa de pensar a estética como algo que opera na base da experiência social e que estabelece uma ordem dos corpos.

apresentem, por exemplo, referências afro-orientadas¹¹, propondo a necessidade de que haja percepções do cenário social que possam suscitar novos fazeres, como trata a passagem SILVA, 2017, p. 76:

Existem contextos sociais ligados à história do país que reverberam na realidade das estruturas de instituições e no imaginário social. Assim as ideologias são praticadas e incorporadas em currículos, em espetáculos, em workshops e não correspondem apenas a formas abstratas de consciência. As estruturas de fruição estão profundamente influenciadas por essas percepções. Em um país como o Brasil, onde elogia-se a diferença mas evita-se discuti-la criticamente, apresentar essas relações conflituosas nos possibilita quebrar o silenciamento dos corpos, provocando um debate que mobilize os agentes de pensamento contemporâneo em dança. Trata-se de recontextualizar formas de educar o corpo comprometidas com perspectivas que reconheçam as histórias, trajetórias e culturas corporais ao mesmo tempo em que interroguem as estruturas pedagógicas de dança.

Muitas das propostas práticas que experienciei na primeira metade da graduação que tinha o sentido de introduzir os fundamentos básicos da dança, foram conduzidas por professores que possuíam em sua alocução a presença clara da construção da dança realizada sob a linearidade de técnicas corporais estruturadas para a cena. Através dos dois exercícios já descritos, Estrela e Caminhada no Espaço, foi trabalhado, por exemplo, os fatores de movimento de Rudolf Von Laban¹², Anatomia para o Movimento, Percepção Corporal, Estudo do Movimento na Dança e até mesmo a busca por uma autonomia do ato criativo em dança sob as perspectivas de Merce Cunningham¹³ e Klauss Vianna¹⁴, estando estes presentes

¹¹ A ideia de afro-orientação apresentada por Silva (2017) consolida-se primeiramente como um projeto crítico que estrutura e aprofunda conhecimentos das poéticas e técnicas africanizadas organizadas como referenciais simbólicos da construção das identidades corporais e expressivas incentivadas sobre formas descolonizadas de escritas de si que compõem o corpo brasileiro que participa da contemporaneidade.

¹² Rudolf Von Laban foi um bailarino e cientista do movimento. Sua pesquisa gira em torno do movimento humano e busca melhorar a compreensão e desenvolver um fazer consciente do movimento através do estudo e uso dos fatores que qualificam a ação corporea, sendo eles: o espaço, o tempo, o fluxo e o peso.

¹³ Merce Philip Cunningham foi um bailarino e diretor americano. Considerado um importante artista da dança, apresentou ao gênero um olhar que revelava novas formas de criação. Práticas em combinação se apresentaram como um grande potencializador do movimento, as possibilidades que dele surgem e que a partir dele compõem frases coreográficas eram priorizadas em sua técnica. Os trabalhos criados a partir da aproximação e diálogo com a música, as artes visuais e o vídeo eram bastante utilizadas pelo artista que acreditava que a dança assim construída dá espaço para que o novo esteja sempre presente.

¹⁴ Klauss Ribeiro Vianna foi um renomado bailarino e coreógrafo brasileiro. Introdutor de um método próprio voltado para a corporalidade expressiva de atores e bailarinos sua metodologia era voltada para a integridade do corpo. Deste modo, o artista acreditava que todas as vivências, percepções e emoções eram motores que impulsionam o gesto e que permitiam ao humano exteriorizar uma variedade infinita de movimentos construídos a partir de uma relação íntima com o ritmo e o espaço, por exemplo.

já na segunda metade do curso. As sequências em diagonais e os comandos que se aliam a notória expectativa tida na espera da criação de um elo de intimidade amiga com o chão no exercício da estrela, a indicação pela ordem crescente de uma contagem rítmica da caminhada no espaço e as conexões que poderiam ser realizadas pela presença estabelecida no contato pelo olhar com outro, se caracterizam como uma sensibilização precisa que em mim começou a despertar certa aflição, não somente por ativar memórias que açulavam confortos e desconfortos da prática, mas sim, pela percepção que a medida que o tempo passava, tais ações eram repetidas em diversas variantes porém as referências utilizadas que norteavam seu repasse nunca partiam de um lugar cômodo, totalmente acolhedor, de meu lugar de pertencimento. Será que deveria ser sempre assim? Eu sempre teria que recorrer ao meu repertório de movimento na forma abafada de minha corporeidade? Afinal, quais são as especificidades do corpo negro que dança?

A fala de si se estabelece nessas linhas como uma narrativa reflexiva na qual através da revisitação de memórias seja possível demonstrar e legitimar o percurso de um corpo negro feminino na ação artística afirmativa, formativa e docente na dança. A caminhada aqui descrita se figura na tomada de consciência de uma identidade negra alforriada das amarras do julgo pessoal e social, nessa ordem, através de um processo que se reveza entre o desconstruir e construir característico de um processo emancipatório, cuja proposta se alicerça no deslocamento de uma alienação do conhecimento posta pelas relações de poder epistemológicas. A maneira como tais conhecimentos são apresentados exigem de mim uma postura de discussão ferrenha ao ponto, que trazer a história da construção do meu repertório básico de movimentos, seja o relógio despertador para compreensão que o estudo da dança em nosso contexto está aliado a gestualidades de tradições ancestrais negras que podem estar mais presentes no fazer pedagógico no decorrer do curso por meio do reconhecimento da existência de discriminações seguida pelo movimento de descolonização dos saberes. Reconhecer essa carência, que veio me apertando a partir de certo momento da trajetória formativa, só foi possível através de um comportamento que me levou a ter a atitude de gerar uma transformação própria que parte da percepção da identidade negra e de sua presença nos espaços, atos que incidiram diretamente no reconhecimento afirmativo de minha corporeidade. Luciane Ramos Silva, 2017, p. 90, em sua obra *“Corpo em Diáspora: colonialidade, pedagogia de dança e técnica Germaine Acogny”* trata da urgência em se instaurar uma percepção que abranja o negro em sua totalidade, a partir do momento que existe a “emergência de um corpo que se percebe por completo, capaz de exercer sua

liberdade. Ciente das camadas de sua história, um corpo que “se vive”, que é vivido, que tem intenção. Um corpo que experimenta o mundo consciente dos pertencimentos pluriversais que possam fazer frente às ideias colonizadoras e repressoras que desafiam nossas humanidades” .

A noção que minha corporeidade assumia em detrimento desse reconhecimento filosófico e estético de minha negrura trás a aferição crítica em como o silenciamento se estabelece como uma ferramenta da colonialidade e que ela enquanto arma de domínio se impõe de modo proeminente quando consideramos as ações em que o negro, especialmente a mulher negra, realiza com vistas a alterar suas percepções estéticas, aquelas que estão a mercê do julgo do outro, para ter a sensação de equidade frente ao padrão legitimado. Falando artisticamente da dança essas ações transpõem a fisicalidade literal quando, por exemplo, a artista negra, busca a reprodução de técnicas ocidentalizadas, concebidas sob o limiar de uma superioridade autenticamente cênica. A fala de Elisa Nunes Monteiro, discente negra do curso de Graduação em Dança, retrata essa hipótese, quando em seu trabalho ela relata seu desconforto frente a execução da técnica clássica que segundo ela serviria para deixar seu corpo apto a ocupar lugares notoriamente reconhecidos como referências artísticas da dança:

Na vivência da dança clássica a qual me entreguei para buscar estar apta a dançar dança contemporânea, realizando inúmeras aulas de ballet durante cinco anos, pude encontrar exigências técnicas e estéticas geralmente adequadas a corpos muito diferentes do meu. A rotação de meus quadris e, devido a isso, a forma como meus pés se posicionavam em posturas básicas do em dehors no ballet clássico (que ocorre pela estrutura óssea pré-disposta ao movimento, mas também pelas articulações), apresentavam inadequações anatômicas que me impediam de acessar a forma tida como a mais bela de realizar os movimentos deste estilo; a hiperlordose lombar, presente em meu corpo desde a infância e entendida por mim, até aquele momento, como um aspecto anatômico natural de meu corpo, tornavam as posturas extremamente dificultadas e doloridas e tais elementos se transformaram em obstáculos para alcançar um bom desempenho no aspecto da flexibilidade almejada no ballet, também atrelada a esta hiperlordose estava um olhar externo, vindo de professores e colegas, que expunha o aspecto de meu quadril ser mais proeminente que das outras bailarinas, como se minhas nádegas e a curvatura de minha lombar não pudessem ser ignorados ou deixados de lado no sentido de receber comentários erotizados e expositivos em ambientes de sala de aula e apresentações. Nos ambientes destas aulas, sempre ocupei um espaço expositivo, de representar os modos inadequados de realizar os movimentos mesmo que fosse sabido que não era proposital, raramente escutando elogios acerca de meu desempenho ainda que apresentasse melhoras lentas porém graduais nas aulas. (MONTEIRO, 2018, p. 58)

O corpo negro quando se propõe a realização de técnicas cênicas é habitualmente colocado como não pertencente, como o exemplo do errado, algo fora do lugar, e portanto, modelo a não ser seguido. O juízo de valor agregado em apreender os saberes postos por esses

estilos, geralmente desconsideram a diversidade presente na pluralidade dos corpos e suas subjetividades e o professor que não aplica em sua didática um fazer desconstruído dessa hegemonia intrínseca que acaba por revelar estereótipos e o racismo presente nessas práticas, corre o risco de caracterizar seu fazer, em certa medida, como o mais do mesmo, posto da mesma forma, seria a dança pela dança em razão de insensatez artística. O exemplo de como a dança clássica pode se apresentar caso não ocorra o zelo de considerar que a realização dela como prática principal e essencial dentro do campo da dança pode excluir a ocupação trazida pela pluralidade existente em corpos, que possuem gestualidades relacionadas aos fazeres ancestrais e/ou culturais negros, em que a brasilidade esteja presente através de um repertório de movimento construído dentro de uma lógica da mescla de etnias presentes no contexto constitutivo de nossa sociedade pode, sim, promover uma segregação mascarada pelo entendimento incivil de fazer dançante afluente, básico e diversificado.

No ensino superior, assim como na educação básica, me deparei com fortes oscilações de minha personalidade, porém, essas foram mais evidentemente motivadas pela pressão estabelecida a partir do estereótipo que recai sobre a mulher negra. Os clichês passavam pela vulgaridade atrelada a carne, à insistência permanente do rótulo do cabelo crespo e à banalidade intelectual e artística que subalternizava o local de origem de minha dança, a família, nascente mnemônica de onde brotaram minhas gestualidades. As marcas da negritude foram novamente expostas com naturalidade nos espaços que iam além da sala de aula dos vários prédios arquitetados pelo conhecimento presentes no campus e foi nesse momento que encontrei um lugar com a presença de pessoas que me confirmaram que o racismo existia e que as situações pelas quais sempre passei de voz calada e semblante cabisbaixo não eram desatinos da minha cabeça. O contato com o grupo do Programa Ações Afirmativas¹⁵ sediado na Faculdade de Educação (FaE) possibilitou o entendimento de políticas que buscavam a positivação de ações que são historicamente negativas atingindo de forma determinante as estruturas da sociedade. O grupo me acolheu e mostrou sua atuação dentro do quadro das desigualdades colocadas sobre o viés das questões raciais, que se posicionam de maneira

¹⁵ O Programa Ações Afirmativas foi criado em 2007 pela professora Nilma Lino Gomes cuja sede se estabelece na FaE e tem como integrantes discentes, em sua maioria negra, que tem seu percurso universitário relacionado a práticas formativas na licenciatura. A professora relata que “as ações afirmativas são compreendidas, aqui, não só como políticas e práticas públicas e privadas que visam à correção e superação das desigualdades impostas, ao longo da história, a determinados grupos sociais e étnico-raciais. Elas são vistas como lócus em que confluem princípios gerais de um outro modelo de racionalidade e saberes emancipatórios produzidos pela comunidade negra e sistematizados pelo Movimento Negro ao longo dos tempos. Saberes que ainda se fazem ausentes dos estudos e das práticas de formação de professores(as)”.

prejudicial ao indivíduo negro, colaborando, inclusive, para sua evasão do ensino superior. Foi a primeira vez que tive contato com pessoas que haviam vivido dentro de suas trajetórias educativas experiências semelhantes à minha e que ao chegar na universidade apresentavam conflitos identitários ligados a negação e ao silenciamento como eu. Esses outros negros que também sentiam a ausência de referências de empoderamento encontraram ali um espaço para o desabafo e para discussões de propostas que pudessem transformar essa realidade que assombra. Naquele momento, o elo de união mais potente entre a vida daqueles estudantes negros que traçavam em sua maioria um percurso de formação docente era a marca do racismo em sua ação instrumental, que se coloca como uma ferramenta utilizada para manutenção hierárquica, mesmo que inconsciente, de uma lógica de dominação pautada na violência presente pela desigualdade baseada na raça. RIBEIRO, 2017, p. 24 em seu livro cita uma reflexão a partir da pensadora e feminista negra Lélia Gonzalez, apresentando a perspectiva sobre os saberes hegemônicos e como eles estão imbuídos na temática racial e de gênero presentes na sociedade, apontando lugares de voz em corpo:

Lélia Gonzalez [...] criticava a hierarquização de saberes como produto de classificação racial da população. Ou seja, reconhecendo a equação: quem possui o privilégio social, possui o privilégio epistêmico, uma vez que o modelo valorizado e universal da ciência é branco. A consequência dessa hierarquização legitimou como superior a explicação epistemológica eurocêntrica conferindo ao pensamento moderno ocidental a exclusividade do que seria conhecimento válido, estruturando-o como dominante e assim inviabilizando outras experiências do conhecimento. Segunda a autora, o racismo se constituiu “como a ‘ciência’ da superioridade eurocristã (branca e patriarcal)”. Essa reflexão de Lélia Gonzalez nos dá uma pista sobre quem pode falar ou não, quais vozes são legitimadas e quais não são.

A professora Nilma Lino Gomes (2017) em um pronunciamento realizado durante o evento Confluências Negras no novembro negro da UFMG disse que “existência da necessidade que as diferenças sejam reconhecidas pelos ambientes educacionais, se faz urgente, nesse sentido, é preciso pensar a partir de novas premissas para desestabilizar verdades”. Esse enunciado se coloca como uma premissa na qual o rompimento de visões premoldadas ou até mesmo estabilizantes é indispensável ao se atentar para os contextos limitantes presentes em instituições de caráter educacional que se tornam apassivadoras do corpo. Dessa forma, vale ressaltar da minha condição de discente ocupante desse espaço formativo da universidade pública que, ainda que seja permitido e por vezes estimulado atrelar o conhecimento posto pelo curso com as vivências construídas sobre oralituras, ou ainda, em técnicas reconhecidamente artísticas, estabelecendo essa intenção dialética de produção de conhecimento contemplando a diversidade de corpos e técnicas, a apresentação

de propostas pedagógicas que trabalham sobre o viés que transcendem a hegemonia normativa de saberes do corpo, e que possa também iniciar esse movimento de arquitetar um novo corpo-sujeito artístico, definitivamente, não é o foco de investigação do curso de Graduação em Dança da UFMG.

A licenciatura em Dança tem em sua natureza o âmago do acolhimento das diversidades, porém seu impasse na recepção de toda abundância de histórias trazidas pelos corpos dançantes que ocupam como discentes o espaço da sala de aula estão enraizadas nas estruturas que fundam a sistemática do conhecimento, a própria universidade, instituição que se firma sobre uma hierarquia já legitimada pela sociedade e que interfere de forma medular na ação pedagógica realizada pelos professores. É certo que eu considere que ao falar de arte no seu fazer esteja embutido alguma sensibilidade que quando trazidas para dança sugerem delicadezas no tato a flor da pele, no entanto, nas relações de poder em que todos os sujeitos estão imbricados o melindre de se colocar entre o papel de dominador ou de dominado revela a falta de certa empatia, mesmo que na ação ocorra um processo de desconstrução da aparente surdez provocada não pela incapacidade biológica de ouvir, mas pela escolha de se posicionar distante o suficiente de modo que a voz do outro se torne quase imperceptível ao ponto de minimizar os relatos de opugnação e das contrastantes dessemelhanças. Durante as aulas obrigatórias do curso não me foram apresentadas referências que levassem em consideração as especificidades da construção de um corpo negro artístico, considerando o seu contexto histórico e o posicionamento diaspórico que este assume ao se apresentar carregado pela transcendência das grafias ancestrais em junção à tecnicidade cênica. Essa característica dinâmica de suplantar gestualidades, que observo ser comum no fazer de artistas negros, revela uma tática isquêmica corporal, que se designa como sendo a condição estabelecida para que o corpo negro ocupe um lugar de relevante reconhecimento por aqueles, que em suma, são seus pares. O lugar de subalternidade que saberes não eurocêtricos trazem para a performática do ser negro demonstra a necessidade de que as diferenças quanto à origem de conhecimentos sejam respeitadas e valorizadas, bem como, a desconstrução do estereótipo de um corpo concebido sob a imagem consagrada pelo colonialismo onde a existência de uma relação de dominante e dominado se faz tão aparentemente vista. Em seu trabalho SILVA 2017, p. 93, relata sobre a concepção de fazeres únicos que corroboram para uma ação composta por tantas artimanhas pelo corpo negro e coloca a necessidade de uma desconstrução da ação pedagógica de forma questionadora, apontando traçados que podem ser estruturantes de uma nova prática:

Agir tendo em vista a colonialidade do gesto relacionada à prática pedagógica exige desconstruir pensamentos e práticas questionando os lugares comuns instituídos como normalidade e profetizados como únicos, dentro de epistemologias legitimadas por saberes euro-orientados. [...] a colonialidade é uma ordem complexa entranhada nas estruturas educacionais. Fissurar as engrenagens que a disseminam parece ser um caminho eficiente para o enfrentamento das matrizes coloniais. Essa desconstrução só é possível se entendemos pedagogia de maneira plural, como prática que questiona os conceitos estabelecidos, como método que conecta solidariedades e se vincula às nossas realidades.

Acredito que nesse momento se faz necessário falar de modo breve e direto o que seria minha percepção de colonialidade para elucidar tamanha explanação pautada no racismo e como ele está imbricado de modo tão homogêneo em nossa estrutura que possa tornar morosa a assimilação do pedido que faço por entre a costura das palavras desse texto. Para falar de colonialidade gostaria de ressaltar o termo para além da ideia do colonialismo em seu sistema de exploração econômica, mas trazer sua presença nas relações sociais tecidas onde a pessoa negra se estabelece como sendo o outro, dentro de uma perspectiva de subjugado. Essa lógica de subalternidade é vinculada a tudo que possua correspondência com a negritude se alastrando por entre os vértices socioculturais e estabelecendo locais de marginalidade tidos como pertencentes ao negro e a possíveis fazeres que em sua estrutura estejam revestidas por sua negrura. No contexto estruturado em nosso país qualquer coisa que faz referência ao afro, por exemplo, ocupa esse espaço. Ao se abordar a colonialidade reconhecemos os saberes gerados por esses sujeitos que suplantaram desposseções e descorporificações, colocando-nos em percursos intelectuais, correntes, estruturados por maneiras de produzir conhecimento que são chamados de contra-hegemônicos. Dessa forma, legitimamos a presença de conhecimentos afro-orientados em outros espaços, abordando as ausências e propondo afirmativamente caminhos que estruturam novos sentidos e significados que permeiem as relações.

Grada Kilomba, 2016, p. 2, em seu texto “*Descolonizando o Conhecimento: uma palestra performance*” nos incita a pensar sobre a lógica colonial, sobre as consequências da imposição do silêncio e do incômodo do som da voz do sujeito negro quando do proferir de seus carecimentos:

Existe um medo apreensivo de que, se o/a colonizado/a falar, o/a colonizador/a terá que ouvir e seria forçado/a a entrar em uma confrontação desconfortável com as verdades do ‘Outro’. Verdades que supostamente não deveriam ser ditas, ouvidas e que “deveriam” ser mantidas “em silêncio como segredos”. Gosto muito dessa expressão, “mantidas em silêncio como segredos”, pois ela anuncia o momento em que alguém está prestes a revelar algo que se presume não ser permitido dizer (o que se presume ser um

segredo). Segredos como a escravidão. Segredos como o colonialismo. Segredos como o racismo.

A corporeidade negra é moldada a partir da confluência de várias características estéticas e culturais que acabam por constituir o sujeito. Dentro dessa perspectiva é pertinente ressaltar que o corpo negro que dança possui especificidades que passam em um primeiro momento por uma afirmação de cor, que por conseguinte é movido à ação da insurgência frente às mazelas postas pelo racismo de modo que o sujeito se coloque de forma (re)existente perante a sociedade, sendo esta uma condição que se dá independente do grau de negrura da pessoa negra. Após o entendimento de sua negritude é visível a transformação em sua presença no espaço que carrega a enunciação de um movimento interno de percepção de si e que se firma mesmo em meio a uma dinâmica conflituosa e por vezes contraditória de existência no mundo. Sua prática na dança irá dizer da afirmação das singularidades históricas pelas quais passa esse corpo que se move estimulado por oralidades que dizem de fazeres ancestrais que se mesclam às realidades de nosso contexto para assegurar sua existência hoje. Em mim essa corporeidade diz respeito à tomada de consciência de uma identidade negra que carrego e que é exposta, principalmente, pelas grafias do meu corpo na performática presença de minha efígie. Essa tomada de consciência foi processual e agora revela a lucidez da ciência do lugar que escolhi me estabelecer na sociedade, o lugar de uma mulher negra artista-professora-pesquisadora da dança. KILOMBA, 2016, p. 7, trás para o debate esse ato de se assumir e retrata que não existe uma neutralidade dos discursos. A ativista ressalta que para ocorrer a ação de descolonização do conhecimento existe a necessidade de se posicionar, de saber o local em que o sujeito instala sua presença e revela suas crenças e querências:

Para descolonizar o conhecimento, temos que entender que todos/as nós falamos de tempos e de lugares específicos, a partir de realidades e histórias específicas. Não existem discursos neutros. Quando os acadêmicos/as brancos/as afirmam ter um discurso neutro e objetivo, eles/as não estão reconhecendo que também escrevem a partir de um lugar específico, que, naturalmente, não é neutro nem objetivo, tampouco universal, mas dominante. Eles/as escrevem a partir de um lugar de poder.

Quando nos posicionamos e elencamos uma perspectiva diaspórica sobre os conhecimentos, sugerimos nos colocarmos em uma condição de movimento por entre as relações apontando uma ação de desconstruir o lugar típico de soberania do saber técnico, poético, crítico e centro exclusivo de produção de sentido. Portanto, descolonizar como diz Silva, 2017, p.38, “é uma entre outras bases possíveis para discutir criticamente as teorias que

nos fundamentam e, habitando essa perspectiva, pode-se reavaliar nossos modos de criar e conhecer”.

O lugar de marginalidade que ocupam os conhecimentos afro-orientados podem e devem ser superados na sociedade. O uso criativo do fazer pedagógico direcionado a desenvolver práticas das teorias e pensamentos que reflitam os diferentes espaços e perspectivas podem fomentar propostas que atendam à pluralidade dos corpos na dança. Ribeiro, 2017, p. 61, fala que “ao ter como objetivo a diversidade de experiências há a consequente quebra de uma visão universal”. O curso de dança optou por iniciar a partir de uma ruptura com intuito de ampliar acessos, visões e experiências, mas ainda se faz necessário na inclusão da ação pedagógica desmanchar hábitos e refazer amarrações nas encruzadas onde o antigo e o novo se conectam na ação de fruir em acordo com a totalidade da noção de corpo na contemporaneidade. Para que esses laços sejam feitos existe a necessidade de se acomodar mais próximo, quiçá abeirando o pé do ouvido a boca de quem fala, afinal tudo de longe parece ser menor ou mais perto do impossível, no entanto, o que falo aqui é justamente o contrário, pois a disponibilidade em se estar na pele do outro pode se fazer real e desestruturar construções maiores que aquelas solidificadas em corpo solo e atingir, de fato, o cerne contido na proposta da graduação.

Capítulo 3

Reflexos expandidos: o espelho no corpo do outro

Quem se enxerga, enxerga o outro.

*(Anne Caroline Vaz, trecho dito em participação na mesa de abertura do
COPENE da Região Sudeste 2018 – FAE/UFMG, EnegreSer)*

Eu cheguei à dança porque estava sofrendo, a angústia dentro de mim era tão intensa que eu buscava o conforto contido nos gestos de afeto dos fazeres da minha mãe, de meu pai, da minha avó. Eu cheguei à dança desesperada, querendo compreender, querendo entender o que estava acontecendo ao meu redor. Eu enxerguei na dança o alívio da dor que me rasgava a pele. Porém, acima de tudo, eu encontrei na dança a liberdade de caber em mim, de estar em casa. Essas afirmativas de desabafo revelam o porquê de um discurso identitário de essências em pertencimento junto à sólida firmeza de me posicionar. Eu descobri que minha voz tem volume em corpo que se faz entender por moventes grafias que harmonizam as dialéticas por insurgências de minha própria imagem. Seria mentira falar que hoje não existem inseguranças, elas sempre estiveram presentes, porém posso dizer que ao longo do caminho formativo elas foram se transformando, dando impulso para enxergar oportunidades e afinar, cada vez mais, a escuta de modo a permanecer na morada de minha casa.

As carências e incertezas sentidas, principalmente, durante a primeira parte do curso me estimularam a buscar o contato com saberes que pudessem preencher espaços que colaboravam na desestabilização de minhas estruturas, além de dialogar de forma branda com memórias de afeto e aconchego. Foi nas ruas, praças e viadutos da cidade que encontrei em efervescência a cultura negra popular com seus fazeres de tradições dançantes os quais trouxeram para mim fatores determinantes na confluência entre memórias fundantes, academia e corpo. O calor do afago de se pertencer veio dos encontros ocorridos nas praças do bairro Santa Tereza com o Tambor de Crioula, dança típica do estado do Maranhão e patrimônio imaterial da humanidade desde 2016. O processo do quentar dos tambores na fogueira que reunia em seu entorno os tocantes em prosa e rima, anunciavam aos transeuntes que a cantoria em roda com a presença das saias floridas das coreiras¹⁶ para São Benedito logo ia começar. Quando dado início os homens puxavam por meio de toadas louvações, agradecimentos e homenagens às mulheres, que dançavam por meio de movimentos

¹⁶ Coreira ou coreiro é um modo de chamar os homens e mulheres que tocam e dançam o Tambor de Crioula. A expressão faz menção ao coro de vozes criado na roda no realizar da tradição.

harmoniosos nos quais a punga¹⁷ se fazia presente como convite para a vez de entrar na roda, estabelecendo assim a dinâmica de revezamento entre a extremidade e o centro do círculo. O motivo para o toque do Tambor de Crioula era o de agradecer e celebrar a vida, “*não precisa de nada muito além disso pra tocar e dançar Tambor*”, disse certa vez Mestre Amaral¹⁸, mas vale dizer que o pagamento de promessas ao Santo preto é praticada nesse formato festivo há muitos anos, desde a época de quando éramos escravizados e tínhamos a convicção da proteção vinda pela energia da fé de sua guarda.

Já nas madrugadas de sexta-feira debaixo do viaduto, nas ruas do baixo centro de Belo Horizonte eu reencontrei naquele formato malandro o samba de roda. O grupo Samba da Meia Noite pedia licença a Zé Pelintra¹⁹ e iniciava a roda com a cantoria de varias cantigas de samba que eram dançadas pelas sambadeiras, mulheres negras do povo que com malemolência convidavam as pessoas a se alegrarem e se juntarem a energia do samba. Na época, aquele espaço era o polo de encontro da negritude na cidade, onde ao relento com vista personificada de algumas das mazelas sociais que recaem sobre os nossos, firmávamos resistências através da ação empoderada de lograr o samba como raiz, base ancestral em irmandade.

Tais tradições marcam muito o início de uma transformação física em minha trajetória, pois nessa época iniciei o processo de transição dos cabelos muito incentivada e apoiada por outras mulheres negras presentes nos encontros promovidos por essas rodas que não tinham hora para acabar. O compartilhamento de vivências a partir de uma escuta atenta e afetuosa criou laços que fortaleceram minha identidade ao ponto de que eu resolvesse mexer em algo tão sensível e melindroso para uma mulher negra. GOMES, 2006, p. 7, retrata essa fragilidade embaraçada nessa passagem:

Nas múltiplas possibilidades de análise que o corpo negro nos oferece, o trato do cabelo é aquela que se apresenta como a síntese do complexo e fragmentado processo de construção da identidade negra.

Arrisco em dizer que o cabelo representa a marca mais escancarada do racismo ao feminino negro, o ataque ao sarará crioulo é a barreira mais evidente da negação de si em uma mulher. Ele, junto à pele escura, registra o traço real e simbólico das discriminações que

¹⁷ Punga é o mesmo que umbigada.

¹⁸ Amaral é um Mestre da cultura negra popular que tem a prática do Tambor de Crioula como uma das tradições de sua comunidade em São Luiz – MA. O Mestre realiza passagens por Belo Horizonte onde participa e promove compartilhamento de saberes sobre a tradição.

¹⁹ Zé Pelintra é uma entidade de luz presente nas religiões espíritas afro-brasileiras, especialmente na Umbanda. Considerado o mestre da noite pelos crentes, ele se apresenta sobre o arquétipo de um homem boêmio e advogado dos pobres.

atingiram o meu ser durante as relações tecidas em todos os espaços sociais que frequentei fora do seio familiar. A filósofa Sueli Carneiro, 2005, p. 306, aborda em sua tese: “*A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*” – como opera o epistemicídio²⁰ e apresenta que o encontro entre mulheres negras auxilia o processo de tomada de consciência à medida que pelo reconhecimento da outra você reconhece a si, dessa forma a ligação estabelecida no cruzamento com as histórias daquelas coreiras e sambadeiras geraram o entendimento da “aceitação da mulher negra re-significada na dimensão de parceira de uma condição existencial única, cúmplice dos segredos ditados pela racialidade”.

O deslocamento do olhar treinado para desejar o outro hegemônico se rompeu a partir dessa decisão. A plasticidade que meu corpo assumia revelava então uma mudança irreversível do ser/ter que fazer o uso constante de qualquer tipo de adaptação que fosse motivada pelo absoluto padrão das normativas que silenciavam e/ou subalternizavam meus desejos, minha existência. O reencontro com os meus trouxe o apazaguimento e estabeleceu condições de realizar lutas pela integração dos saberes a partir das alterações do lugar de fala e da apresentação de diferentes perspectivas que possibilitavam enxergar outras formas de transformar o meu fazer artístico, de modo a provocar ruídos nas vidas das pessoas que trombassem comigo nessas encruzalhadas de intenso trânsito de ideias convergentes e conflitantes.

Seguindo por entre as disciplinas do curso, dei preferência nesse período em realizar as optativas do percurso estético pedagógico de danças populares brasileiras esperando que nesse local eu teria contato com estéticas que se aproximariam da corporeidade que estava construindo, entendendo assim, que meu corpo carrega afro-brasilidades dissolvidas por entre as tradições das culturas negras populares e familiares em mescla homogênea de conhecimentos envolvidos por uma oralitura que MARTINS, 2003, p. 73, classifica como ação coletiva a partir do momento que elas potencializam restaurações e reterritorializam

²⁰ “O epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a seqüestra, mutila a capacidade de aprender etc”. (CARNEIRO, 2005, p. 97).

memórias que ultrapassam um seguimento ordinário através dos movimentos de uma dinâmica contemporânea de suas práticas:

O coletivo superpõe-se, pois, ao particular, como operador de formas de resistência social e cultural que reativam, restauram e reterritorializam, por metamorfoses emblemáticas, um fazer alterno, encarnado na memória do corpo e da voz.

Uma tradição se estrutura a partir de referências da vida cotidiana, ela está condicionada pelas circunstâncias, pelas necessidades e pela utilidade daquele fazer na vida do indivíduo. Tratando-se da cultura popular para se manter viva a dinâmica de transformação dos referenciais das tradições se estabelecem como um fator próprio, comum a manutenção das ações em favor da sobrevivência mnemônica coletiva de códigos estéticos que se delimitam para além das qualidades assumidas através do movimento. Elas carregam discussos narrativos de histórias de resistência, cujo pertencimento condiciona o corpo que grafa em líricas gestualidades sentidos de alteridade, surgidos da organização de re-significações do posicionamento dos sujeitos perante a sociedade. Essa colocação angular estabelece um caráter aglutinador no sujeito cujo arcabouço vai desde a ordem de princípios e valores a presença de outros componentes mais flexíveis que possibilitam a criação, ampliação e realização desses códigos em outros formatos e lugares. Trazendo para o âmbito da tradição presente na cultura negra popular brasileira a figura do mestre se faz presente de forma indispensável nessa estrutura, cabendo a ele compreender e legitimar essas modificações no perpassar do tempo.

Participar das disciplinas de danças populares brasileiras colaborou na fixação de uma relação mnemônica afirmativa, especialmente no fazer criativo, dando premissas à ações pedagógicas que se aproximam do local de pertencimento do ser negro e das trajetórias de construção do repertório gestual fundante refletidas na performática da dança que trazem vistas de conexões entre aspectos cênicos não-formais com uma didática apresentada em instituições formais de ensino. Digo isso, porque discussões sobre possíveis estruturações cênicas para as danças negras tradicionais foram abordadas em sala de aula e as perspectivas sobre o que definiria como sendo cênico um fazer negro popular se colocaram como cíclicas. Sendo as variantes estabelecidas quase que puramente em favor de uma relação entre quem realiza a dança e quem a assiste, percebendo o corpo não em sua moldagem de técnica virtuosa disposta em sequências coreográficas direcionadas a construir e a compor uma imagem emblemática para o público em um local construído para isso como um palco. Mas essencialmente, pela capacidade de dar sentido entre aquilo que é real e abstrato típico na

organização das tradições e que se aproxima mais de um fazer contemporâneo do agora. Levando em consideração que sua realização, habitualmente, se estabelece em espaços públicos, como a rua por exemplo, onde a performática da dança imbricada nessas gestualidades mnemônicas já se faz presente há muito tempo, com uma intensão clara de ocupar aquele local e estabelecer relações fazendo daquele espaço palco de uma ação que deseja trazer informações e sensações.

Ao abordar tal questão não tenho como propósito realizar um juízo de valor sobre o que seria mais importante, tão pouco estabelecer uma análise de aspectos técnicos qualitativos dessas danças que compõem esse vasto universo, mas de chamar a atenção para como a cultura negra popular se constitui como um ambiente com inúmeras possibilidades, tendo em vista sua natureza plural e seu sentido de trazer significados que se relacionam fortemente com a memória, despertando no sujeito sensações de pertencimento, empoderamento, consciência de si e do contexto social que habita, além do senso de coletividade que carrega em seu âmbito o espírito de solidariedade e empatia à história do outro. Dessa forma, o apontamento da construção de um repertório gestual que se funda pelas tradições negras populares e/ou familiares é abordada por mim como um aspecto cênico não-formal entendendo que em sua essência tais fazeres não abrangem aspectos qualitativos do virtuosismo cênico, porém tal característica não se constitui como impedimento para que seja realizado um trabalho pedagógico artístico-formativo partindo e/ou considerando a existência desse lugar de forma consciente e sensível, tendo em vista sua característica diaspórica contemporânea e sua capacidade de fazer sentido para a construção da identidade do educando.

Acredito que se faz necessário explanar aqui nessas linhas a escolha em utilizar à expressão “cultura negra popular” e o sentido aplicado à perspectiva advinda do direcionamento dado a partir do encontro entre identidade, fala de si e descolonização que trago neste trabalho. A cultura popular está atrelada às tradições do povo, ela estabelece um sentido de conexão a partir do momento que a sua estrutura carrega bases oriundas das memórias, das experiências e dos cenários locais cotidianos de pessoas comuns. Devido a essa característica, o “popular” é usualmente ligado à aquilo que é informal, baixo ou grotesco. O sociólogo Stuart Hall, 2001, p. 152, no texto *“Que ‘negro’ é esse na cultura popular negra?”* diz que “a distinção alto/baixo é uma base fundamental para o mecanismo de ordenamento e de produção de sentido na cultura europeia e em outras culturas”. Dentro dessa perspectiva é gerada a crença subalternizadora da cultura “popular” em ação contraposta as práticas ligadas à alta cultura ou cultura de elite. O papel do “popular” na cultura é o de

empregar a autenticidade de forma pública, enraizando-as através de experiências de comunidades das quais retiram o seu vigor, nos permitindo vê-las como expressão de uma vida social expansível. Tal aspecto colabora na ressonância não afirmativa provocada, justamente, pela proeminência da palavra “popular” empregada ao termo, dando margens para a instalação de domínios de mercantilização, criando circuitos de poder e capital cujo controle encontra-se, historicamente, sobre posse de aspectos equalizadores hegemônicos. Entretanto, acredito ser importante salientar que simultaneamente a esse movimento da cultura popular, dentro dessas tradições existe um repertório negro imbuído de uma crítica às correntes hegemônicas pautadas através de questões profundas que envolvem a transmissão e a herança ancestral junto às complexas relações entre origens africanas e dispersões na diáspora. Desse modo, a palavra negro no termo “cultura negra popular” remete a algo que é diferente dentro das formas de cultura popular e que se refere ao modo como as tradições são guardadas e cujas lutas sobrevivem a partir da persistência de uma existência negra, que engloba sua estética e experiências históricas em repertórios plurais e particulares. Estruturados de maneira que suas representações sejam produzidas e galgadas de modo a garantir contranarrativas dos povos negros ao silenciamento coagido pelo eurocentrismo na diáspora. HALL, 2001, p. 153, retrata essa especificidade nessa passagem:

Embora os negros e as tradições e comunidades negras apareçam e sejam representados na cultura popular sob a forma de deformados, incorporados e inautênticos, continuamos a ver essas figuras e repertórios, aos quais a cultura popular recorre, as experiências que ficam por trás deles. Em sua expressividade, sua musicalidade, sua oralidade, e na sua atenção rica, profunda e variada à fala: em suas inflexões para o vernacular e o local; em sua rica produção de contranarrativas; e, sobretudo, em seu uso metafórico do vocabulário musical, a cultura negra popular tem permitido trazer à tona, dentro de modos mistos e contraditórios, até da cultura popular mais comercial, os elementos de um discurso que é diferente – outras formas de vida, outras formas de representação.

O contato com a cultura negra popular dentro da academia, justamente, no momento em que essa aproximação já havia sido realizada em alguns espaços da cidade me alimentaram. Descobrir como as danças negras populares poderiam ser trabalhadas em um espaço formal, partindo de perspectivas que se aproximavam tanto de fazeres afro-orientados e que tinha em sua estrutura uma visão que já apontava para a utilização de epistemologias descolonizadas destinada a uma pedagogia para o corpo na dança se fizeram confortantes, no sentido de uma acolhida direcionada para alguns aspectos do meu contexto, como por exemplo, discussões sobre fazeres de ritos e corporificações de danças brasileiras afro-centradas.

As trocas nas três disciplinas que compõem o percurso estético foram proveitosas, as aulas foram estruturadas em formatos dinâmicos que abrangia a visita a lugares da cidade onde ocorriam as manifestações culturais junto a presença de convidados como artistas, outros professores que se dedicavam ao ensino dessas culturas, além de brincantes, mestres e mestras da cultura negra popular cuja presença anunciavam o começo de uma prática adotada pela UFMG. A chegada da Formação Transversal destina um de seus eixos à discussão da temática étnico-racial na qual a presença dos saberes tradicionais se ampliam, tendo o assunto discutido sobre pilares firmados junto à presença como docentes detentores de notórios saberes mestres e mestras da cultura negra popular, que através do aceite de sua participação demonstra para nós uma mudança do trânsito para o compartilhamento dos conhecimentos não somente pela Universidade mas nos locais de origem dessas tradições, uma vez que o Mestre, figura legitimadora detentora dos saberes se desloca para partilhar suas sapiências. Tais informações e experiências compartilhadas foram cruciais na fomentação de conhecimentos cuja prática fortificou minha formação para ação docente.

A presença das danças populares brasileiras como um percurso do currículo representa, de certo modo, o reconhecimento de que as tradições dançantes presentes na cultura negra popular podem fazer parte do pertencimento do corpo de qualquer sujeito do nosso país, tendo em vista que elas encontram-se dissolvidas por vários fazeres populares de nosso povo fazendo com que seus aspectos estejam internalizados de alguma forma na composição do repertório gestual dos discentes, porém vale ressaltar que a presença de características inerentes a esses códigos não se fazem fixos de forma tão naturalizada quanto aqueles construídos pela dança cênica, tipicamente presente em grande parte das aulas. Acredito que deva-se levar em consideração que o quantitativo de disciplinas exclusivas direcionadas a essa linguagem tradicional é de fato pequena, ainda mais quando observo que tais referências não estão incluídas como disciplinas obrigatórias ou são ressaltadas de forma implícita ou explícita na prática pedagógica delas, criando um paradoxo sobre até que ponto ocorre esse reconhecimento. Trazendo tal perspectiva para uma abordagem afro-orientada o pensamento de Inacyra Falcão dos Santos (1996) no trabalho *“Corpo e Ancestralidade: uma proposta pluricultural de Dança-Arte-Educação”* ganha centralidade quando sua abordagem das experiências afro-brasileiras na prática pedagógica e sua busca por interpelações que dão protagonismo aos fazeres e saberes oriundos da diáspora negra ganham visibilidade. A autora em seu artigo que retrata a pesquisa escrita no livro ressalta que elas atuam como reforço do conhecimento de si através da busca da ancestralidade de cada pessoa, se estabelecendo como elementar na consolidação da identidade. SANTOS, 2015, p. 79, fala:

Constato que a memória imaterial é a responsável pela formação da identidade, e é intrínseca aos processos reflexivos sobre a herança afro-brasileira, na contemporaneidade.

Levando em consideração esse fator mnemônico identitário Santos (1996) retrata que questões inerentes à cultura afro-brasileira devem compor processos pedagógicos em dança e ressalta que tais possibilidades se apresentam com fluidez, uma vez que a pessoa que se liga a movimentos arquetípicos que, se por um lado são inerentes à experiência humana, por outro, fazem parte de repertórios desenvolvidos a partir de uma memória corporal ligada à experiência sociocultural individual. A primeira vista tal ação pode parecer condicionante do movimento ou em hipóteses mais desanimadoras o ar de primitivo pode assomar o pensamento, de forma que seu julgamento gere uma sentença da aparente não necessidade de se falar ou considerar o tema porque tal cultura dançante se faz presente “em outros espaços”. Creio que seja interessante enfatizar que ao abordar a afro-brasilidade presente nos corpos se inclui na ação pedagógica o processo de estudo da constituição da noção de corporeidade negra no mais amplo aspecto de análise da estética artística desse corpo, quando do ato de sua performática oralitura são reconhecidas as encruzadas da complexa rede de relações que uma pessoa negra estabelece no contexto diaspórico e social em que vive, se desenvolve e se descobre. Monteiro, 2018, p. 38, fala em seu trabalho da importância para a sua formação docente de ter tido a experiência de uma atividade apreciativa do corpo negro vivenciada na Universidade em um momento de encontro promovido por um discente do Curso de Teatro com o intuito de realizar uma sensibilização corporal para a prática criativa na montagem de uma cena:

Um destes estudos se deu quando Pedro Amparo propôs que assistíssemos juntos a um vídeo em que Luiz Melodia cantava “Negro Gato” na gravação de seu primeiro DVD (em 30 de julho de 2002), Pedro buscava chamar nossa atenção para o modo como Melodia mexia seu corpo em movimentos dançados naturalmente ao longo do show, me trazendo pela primeira vez na academia a chance de análise da corporeidade negra, observando aspectos de sua movimentação ligados as diversas referências da cultura negra e as danças envolvidas nas manifestações diaspóricas que trazem pulsação do tronco, com pernas ágeis e sempre ligadas ao solo através da energia, como o congado, o funk e até mesmo o hip hop dance. Esta prática da análise da corporeidade através da fruição do corpo negro que dança, proposta por Pedro em um dos ensaios, influenciou diretamente a minha prática docente, visto que em inúmeras aulas que ministrei posteriormente, principalmente acerca de danças brasileiras afro centradas, [...] revisitei esta prática.

O trato com o corpo negro dificilmente é ligado às práticas de cuidado e sensibilidade, e quando o consideramos no âmbito da ação artística não é diferente. Aspectos da presença e apreciação estética do corpo negro não são apresentadas ou estimuladas em sua prática, a

inexistência acaba por pairar nos ares onde se respira arte em dança. Durante a graduação foram poucos os momentos em que eu vivenciei a prática de ver o corpo negro no centro dos holofotes sendo contemplado na plenitude artística de sua dança, no entanto, recordo de um momento, em especial, que marcou o início de um processo investigativo que impulsionou minha ação criativa que estava sendo solicitada naquele período. Lembro do fazer apreciativo ter ocorrido na aula da disciplina de Prática VIII onde a professora realizou a propositiva de um trabalho em que deveríamos apresentar um vídeo para análise junto com a turma com o propósito de trazer para discussão questionamentos que instigassem o processo criativo, objetivo principal dessa que era a última prática do curso.

Optei em consonância com as duas colegas de trio levar para aula um vídeo do trabalho do artista mineiro Benjamin Abras que se chama Kalundu²¹. Através da análise desse vídeo foi possível ver a presença da palavra que se fazia viva em gestos de ancestralidade permeada pela respiração que se alternava entre a calma e os suspiros repentinos. No conjunto entre vestimenta e espaço da realização da dança se via a alucinação de um homem que apresentava um corpo em movimentos cíclicos com angulações sem vértices trazendo um estado corpóreo de descoberta de algo irracional mas natural. Após levar esse vídeo de análise enigmática para turma eu tentei estabelecer relações sobre quais os aspectos vistos naquele corpo iriam me atravessar e interferir no meu processo criativo, sendo eu uma mulher negra que tão pouco, até aquele momento, havia parado para considerar as referências e energias que a fruição em dança partindo desse lugar tão aconchegante havia me apresentado, meu repertório de gestos alicerçados pelas movimentações apreendidas através dos afetos das pessoas fundantes de meu ser emergiram em ímpeto, de modo que me lembrasse imediatamente das origens que acabaram por nortear o caminho percorrido, cujas partes compartilho nessa narrativa. Entendendo tamanho sentido que a apreciação crítico-reflexiva desse vídeo me trouxe pactuo da afirmativa da pesquisadora Inacyra Falcão dos Santos, 2015, p. 83, que diz “a investigação de uma expressão estética inspirada na memória apresenta-se como um caminho metodológico”.

É certo que a assertiva dá margem para que o trabalho estético partindo da memória seja utilizado nos mais variados percursos, porém proponho aqui que essa perspectiva metodológica se faça presente em práticas estruturadas através da descolonização das

²¹ O vídeo apresentado para apreciação remete ao processo de construção da performance Kalundu que segundo o artista utiliza as motrizes Afro-brasileiras que agem como base da performance, estabelecendo um diálogo entre as suas filosofias e as técnicas das poéticas advindas do butoh. O link do vídeo levado para aula encontra-se disponível nas referências deste trabalho.

epistemes. Esse é o foco transformador que impulsiona a transcendência das didáticas habituais dos ambientes educativos. Ao trazer para o ato reflexivo o meu lugar de aprendizagem em dança eu proponho colocar o pensamento crítico como propulsor de desconstruções que fomentem práticas educativas mais conscientes. Nessa perspectiva, ensinar e aprender são processos que se retroalimentam e a educação é formada pelas questões mobilizadas entre educador e educando ampliando as visões da realidade de ambos. Santos 2015, p. 83 acredita que tal atitude revela uma abertura da escuta onde o professor se coloca de modo sensível no espaço educativo através do outro, desmistificando possíveis amarras, transformando as relações entre os agentes do contexto e reverberando a consciência de uma nova posição epistemológica:

Adquirir essa atitude revela que existe outra noção de tempo e espaço, uma nova dinâmica, a de imergir no próprio corpo e dizer: este corpo é assim, tem essa memória, tem esse movimento, tem essa qualidade, segundo suas possibilidades, no conteúdo proposto; possibilita a conscientização de transformações constantes, a vivência e o respeito à diversidade plural da qual fazemos parte. Trata-se de desmistificar estereótipos, ampliando horizontes, apontando, assim, para um novo espaço de valorização das relações humanas.

Durante esse processo formativo foi possível estruturar aspectos que vão além da configuração de uma artista-professora-pesquisadora em dança como propõe o objetivo da graduação, nesse período eu estabeleci um reencontro comigo mesma. Desde o início do curso todas as sensações apreendidas vinham em sentido ao auto-conhecimento de uma pessoa que se negava, que era anulada e que para não mais ser, se mascarava. A necessidade de se revelar veio em crescente a cada semestre, até chegar ao momento em que eu, finalmente, pude compreender a dinâmica que condicionava o meu envolvimento nesse ciclo camaleônico no qual uma mulher negra se submete para ser aceita, se sentir acolhida em suas subjetividades sem que os estereótipos de todo tipo se sobreponham a sua essência, foi nesse instante que tomei a decisão que já era o momento de parar e descamar. A partir desse tomada de consciência que fui encontrando no curso espaços para colocar minhas inquietações e priorizar uma prática em dança que fosse coerente com os cuidados que eu estava tendo comigo mesma durante esse processo afirmativo, foi então, que abrindo os olhos para me enxergar que vi outras pessoas ao meu redor que compartilhavam em suas vivências durante o percurso formativo atravessamentos presentes no convívio, tais como: incômodos, inseguranças e esperanças que se conectavam com as minhas. Carneiro, 2005, p. 303 fala que “o cuidado de si se realiza para esses sujeitos no cuidado do outro, cuja libertação é a estética de suas existências”. A liberdade de se sentir firme, acomodada na morada de seu próprio corpo

proporciona um alívio muito grande para a pessoa negra, que tende a sofrer opressões desde muito pequena. Para que eu alcançasse essa tranquilidade, a prática reflexiva muito estimulada pela ação pedagógica do curso, influenciou essa análise do contexto que proporcionou um posicionamento de modo ativo, tão necessário, frente a esse padrão hegemônico que se estabelece de forma estrutural.

Se definir é um status importante para a mulher negra, somente quando se assume essa realidade de subversão do racismo e de estereótipos acerca da corporeidade que ocorre o fortalecimento de bases estruturantes de pertencimento e demarcar possibilidades de transcendência da norma colonizadora. Essa postura mais sólida e consciente do lugar que escolhi me estabelecer no trato social possibilitou que a partir de estímulos provocados através de um exercício sobre área de conforto e desconforto praticada em uma aula da última disciplina de prática do curso, que resolvi revisitar essa trajetória artística formativa que se mesclou com a do auto-conhecimento e questionar “Ser negra nunca foi uma escolha! Qual é a personagem que criei para adequar aos padrões a estética do meu corpo?” (Trecho do Diário de Bordo da disciplina Prática de Dança VIII, 2017).

Desse questionamento estruturei um processo criativo tendo as oscilações do processo de construção da identidade vividos até aquele momento como cerne para abordar elementos do desenvolvimento da aceitação de minha negritude enquanto mulher negra. Lembro que na época até surgiram possibilidades para iniciar um processo onde eu também poderia abordar a temática da negritude e da mulher negra sobre outros aspectos mais confortáveis, porém entender que o cabelo, por exemplo, ainda se estabelecia como um grande incômodo dentro do processo de descoberta se estabeleceu como potência para a partir desse trabalho trazer elementos que estiveram presentes na minha trajetória dentro do curso e que fizessem a fina conexão entre corpo, mulher negra e dança.

Esse processo criativo culminou na elaboração de uma performance que se chama *OBIRIN*, cujo vocábulo tem origem na língua yorubá²² e em sua tradução significa mulher. O termo além de fazer menção à busca por uma possível origem da minha essência, também retrata uma incompletude sentida por mim em ser mulher negra representada em seus aspectos cognitivos e subjetivos nesse contexto diaspórico, tendo em vista que a expressão em sua gênese possui sentido completo, somente a partir do momento que é qualificado com o papel que aquele, no caso, aquela sujeita desenvolve socialmente. Parafraseando uma indagação da

²² A língua yorubá vem dos povos africanos que se estabeleceram, principalmente, nas regiões do oeste da África e aqui no Brasil vocábulos da língua são encontrados, por exemplo, como matriz no culto da Nação Ketu, do Candomblé, entre outros.

ativista negra Sojourner Truth²³ presente no trabalho de Ribeiro, 2017, p. 19, eu pergunto “E eu não sou uma mulher?”.

O conhecimento da história escrita através de um viés negro feminino trás à tona uma identidade social que faz menção à raça, gênero, idade, profissão e classe social, e diz de experiências individuais que se tornam coletivas a partir do momento que as ações vivenciadas são simultaneamente exercidas por pessoas diferentes, mas que se enquadram no mesmo grupo social, e relatam de localidades diversas, discursos que apontam para questionamentos resultantes de contextos nos quais aparecem as mesmas ausências. A falta que sinto não é só minha, é compartilhada por outros sujeitos negros, especialmente mulheres, e na trajetória formativa da graduação eu encontrei pessoas vindas de outros lugares que ladrilharam as pedras do caminho dispondo-as de forma a construir percursos e tentativas de resiliências que marcaram o corpo em memória.

Foi através das ausências sentidas que estimularam o auto-conhecimento em cuidado que um grupo de estudantes negros do curso de Graduação em Dança, do qual faço parte, formaram o Coletivo EnegreSer. Com o intuito de mostrar a existência de corpos negros naquele espaço, de instigar questionamentos acerca das práticas pedagógicas presentes no ensino e o mais importante, de colaborar na busca de materiais que possam fomentar a desconstrução das correntes hegemônicas ao mesmo tempo em que ocorra a estruturação da descolonização dos saberes voltadas para o campo da dança. A proposta surgiu quando foram percebidos os sentidos de alteridade e autonomia que um discente pode aplicar a sua trajetória formativa, congregando estímulos presentes entre seus iguais para fomentar ações de interesse público. Nesse sentido Carneiro, 2005, p.305, diz que a atitude dessa iniciativa de grupo demonstra “a emoção desse outro tipo de encontro, entre iguais, entre pares, que assumem demarcar no interior de um espaço do sistema de ensino, uma identidade própria com autonomia e coragem”.

O EnegreSer representa um encontro que para nós tem a força educativa de demonstrar que a racialidade é uma possibilidade real da constituição de saberes e fazeres naquele espaço sobre uma perspectiva específica de luta comprometida com mudanças estruturais. Uma vez que o sentido de pertencimento é conquistado ocorre a re-significação dos elementos que se apresentam no contexto, agindo sobre as percepções de mundo, se desmanchando de quaisquer distúrbios que possam se fazer presentes em virtude da presença

²³ Sojourner Truth foi uma mulher negra americana nascida ainda em cativeiro em Swartekill, Nova York. Seu nome inicial era Isabella Baumfree e a partir de 1843 quando também passou a atender pelo nome no qual é conhecida se tornou uma abolicionista, escritora e ativista pelos direitos da mulher.

maliciosa, oriunda de acepções normativas. Esse cuidado envolve o processo de conscientização e estimula o discente a transgredir.

A presença do meu corpo negro carrega afro-brasilidades dissolvidas por entre as tradições de família, de ritos em credos e daquelas que foram apreendidas no contato com as danças tradicionais da cultura negra popular. O curso de Graduação em Dança, a prática dos professores, artistas e mestres convidados a integrar, compartilhar e orientar naquele espaço educativo me estimulou a reflexão crítica de meu fazer artístico estabelecendo condições para que fosse possível o desenvolvimento de uma tomada de consciência da minha negritude que hoje se reflete no meu posicionamento docente para com a educação. O papel formativo de um educador é especialmente simbólico para o educando que cursa uma graduação na modalidade de licenciatura. O discente se coloca como um reflexo expandido daqueles que vieram antes e que se fizeram presentes revelando, se expondo, se abrindo ao olhar atento e curioso de alguém que se coloca disponível à ação do aprendiz. No processo relatado nessa narrativa a fala de si é de suma importância, mas o reconhecimento do outro se estabelece como transcendência da reterritorialização mnemônica de processos emancipatórios para o empoderamento, cujas propostas de mudanças conscientes reverberem, borbulhem em movimentos em performática dança.

Considerações Finais

(Re)existências corpóreas em fragor

Mulher do fim do mundo

Eu sou e vou até o fim Dançar...

(Anne Caroline Vaz, 2018, inspirado em Elza Soares)

Todo movimento tem um porquê. Ele diz de uma vivência em contextos tecidos com muitas histórias amarradas entre afetos e desafetos, que são capturadas simbolicamente em grafias da tridimensionalidade do corpo. A cor grita em poéticas envolvidas na corporeidade negra de tradições ancestrais que persistem em nos lembrar que existem diferenças e que elas devem ser aludidas e não iludidas na trama do “superado apesar de tudo”, presente no discurso do “somos todos iguais”. A pluralidade de corpos e fazeres se apresenta cada vez mais diversa, exigindo de nós descamar para além da pele, rompendo com visões ingessadas e inflexíveis que se manifestam no nosso íntimo. Todo processo de desconstrução exige uma atenção redobrada para o nosso interior. Um olhar atento, crítico e reflexivo ao ponto de questionar nossas maiores certezas e quisá, se decepcionar com as respostas, percebendo que aquilo que parecia ser conquista eminente se revela estar bem mais distante, mostrando-nos que ainda há um longo pedaço do caminho para percorrer e aprender.

A escrita dessa narrativa parte da trajetória vista com um olhar crítico-reflexivo do lugar de aprendizagem da formação docente de uma mulher negra no Curso de Graduação em Dança da Universidade Federal de Minas Gerais. As palavras aqui descritas nem sempre mimaram os ouvidos, mas era preciso revelar os segredos que se fazem silenciados pelos dessaberes. Nesse intuito a condução dessas linhas foi mediada, profundamente, pelos sentidos do corpo na medida em que pensar é experimentar e se entender é existir.

Tendo como fundamento o conjunto de autorias citadas no decorrer dos capítulos aliado a perspectiva mnemônica descolonizada de que a arte não se separa da vida cotidiana, trato no trabalho de complexas relações tecidas pelas confluências entre os conhecimentos que nas encruzadas não fazem distinção de “ou”, mas buscam pela harmonização do “e”, concedendo a compreensão em patamar de equidade para os saberes oriundos da diáspora negra frente a esses estabelecidos no hall das correntes hegemônicas que já estão colocadas e introjetadas nas estruturas da educação em nosso país. Ribeiro, 2017, p. 27 em seu livro “O

que lugar de Fala?” cita a filósofa Linda Alcoff ²⁴ (2016) trazendo o questionamento sobre a constituição de ideias universais das epistemes hegemônicas o qual eu trago aqui como uma reafirmação do convite para impulsionar a descolonização de nossos fazeres pedagógicos:

A epistemologia presume o direito de julgar, por exemplo, o conhecimento reivindicado por parteiras, as ontologias de povos originários, a prática médica de povos colonizados e até mesmo relatos de experiência em primeira pessoa de todos os tipos. É realístico acreditar que uma simples “epistemologia mestre” possa julgar todo tipo de conhecimento originado de diversas localizações culturais e sociais? As reivindicações de conhecimento universal sobre o saber precisam no mínimo de uma profunda reflexão sobre sua localização cultural e social.

Prosseguindo pelo traçado narrativo deste trabalho que aponta a necessidade de se pensar outros saberes, considero o que a filósofa e feminista negra Djamila Ribeiro, 2017, p. 31, fala em seu livro dando sequência ao trecho citado acima que caracteriza em nosso contexto o julgo desfavorável das sapiências do povo negro afirmando que “as experiências desses grupos localizados socialmente de forma hierarquizada e não humanizada faz com que as produções intelectuais, saberes e vozes sejam tratados de modo igualmente subalternizado, além das condições sociais os manter num lugar silenciado estruturalmente”.

Os mecanismos hierárquicos presentes no cenário que estrutura o processo educacional em nosso país, conduzem a pessoa negra a rejeitar o próprio corpo. Esse artifício faz parte dos processos educativos presentes nas instituições da seara educacional que articula o compartilhamento de saberes a partir de gênero e raça, estabelecendo uma dinâmica que contribui para a manutenção da hegemonia normativa que trabalha a partir de estratégias que estabelecem processos de regulamentação dos corpos. Essa atitude revela uma paisagem na qual a cor da pele se estabelece como critério seletivo do que é considerado relevante ou não. Desse modo, o posicionamento autivo sobre a necessidade da descolonização das práticas pedagógicas visam mostrar a urgência em se abordar tal temática, sendo a ação de reflexão e posterior posicionamento sugerido nessas linhas um ádito que pode se estabelecer como o início ou incentivo de continuidade para o rompimento das práticas enraizadas sobre epistemes hegemônicas. A passagem dita por KILOMBA, 2016, p. 8, vem nos lembrar disso:

Descolonizar o conhecimento significa criar novas configurações de conhecimento e de poder. Então, se minhas palavras parecem preocupadas demais em narrar posições e subjetividade como parte do discurso, vale a

²⁴ Linda Martín Alcoff é uma filósofa na Universidade da Cidade de Nova York, especialista em epistemologia, feminismo, raças e existencialismo. Seu artigo “Uma epistemologia para a próxima revolução” (2016) o qual Ribeiro (2017) retira tal citação se constitui como um importante ponto de vista para a reflexão da ação de descolonizar os conhecimentos.

pena lembrar que a teoria não é universal nem neutra, mas sempre localizada em algum lugar e sempre escrita por alguém, e que este alguém tem uma história.

Acredito ser da natureza da graduação em dança abrir os horizontes dos discentes para com essa linguagem da arte. O apelo à construção consciente de uma visão artística voltada para o corpo é estimulada a todo momento e foi justamente isso que me despertou para a lucidez de perceber o meu corpo negro naquele espaço, de revisitar a minha história e de entender processos de aprendizagem que oscilavam entre conforto e desconforto, e encontrar nesse trânsito elementos que proporcionaram uma escuta aguçada para cada gesto em palavra mencionada a cada aula. Entender meu tempo de assimilação junto à dinâmica de conhecimentos que envolvia cada conteúdo me estimulou a atos de alteridade que me levaram a questionar como seria se em mais partes desse processo formativo docente estivessem práticas afro-orientadas? Qual diferença isso faria para os tantos corpos negros que se somam nos espaços educativos?

A fala de si nesse trabalho vem como resposta às táticas de silenciamento que dentro de um percurso educativo podem chegar ao seu auge na academia, quando a estrutura educacional alcança o ápice da ausência de um protagonismo negro no ato da não legitimação de sua intelectualidade utilizando-se da prerrogativa da falta de produção de conteúdo que possa ser acessada e, conseqüentemente, venha a ocupar esse espaço de expansão e sistematização do conhecimento que a universidade promove. A inexistência dos saberes negros é comum nesse local, evidenciando a presença de estereótipos que resultam da presença do papel de subalternização de epistemologias que não sejam eurocentradas ou brancas ocidentais. A fala negra precisa ser desmistificada de sua agressividade ou de subordinativa intransigência, afinal falamos apenas da realidade desse contexto diaspórico em que vivemos.

Caminhando nesse sentido Ribeiro, 2017, p. 87, aponta que apesar dessa aparente ofensiva visualizada no rompimento de nosso silêncio encontros tem ocorrido e provocado tremores estampidos, que tem incentivado o caminhar em direção a uma mudança como fala no seguinte trecho:

Friso que mesmo diante dos limites impostos, vozes dissonantes têm consigo produzir ruídos e rachaduras na narrativa hegemônica, o que muitas vezes, desonestamente, faz com que essas vozes sejam acusadas de agressivas justamente por lutarem contra a violência do silêncio imposto.

O encontro ao longo do percurso com mulheres negras presentes na cultura negra popular e dentro da academia com colegas também negros, especialmente, aqueles que se juntaram no Coletivo EnegreSer foi de suma importância para a formação artística afirmativa

docente. A compreensão do sentido de coletividade embutida nos fazeres com essas pessoas se fizeram presentes nos locais em que frequentava, estabelendo com o convívio um espaço de cuidado, acolhimento e diálogo. Na Universidade a corporeidade negra se fez presente com os eventos organizados pelo EnegreSer colocando de forma respeitosa o emprego da necessidade de uma discussão sobre as ausências e diferenças necessárias para um entendimento da colonialidade que age sobre as práticas e que atingem diretamente o corpo negro dentro das instituições educativas. Nessa direção que aponta as conexões entre identidade negra, espaços sociais e diálogos descolonizadores Carneiro, 2005, p.303, aponta que a junção entre negras e negros vem como fruto de um cuidado que passamos a ter após a tomada de consciência de nossas bases mnemônicas negras que se amplia refletindo nos demais:

No processo de sua construção dessa visão do cuidado de si, o sentido de pertencimento a uma causa, decorre, nos relatos das testemunhas, do papel dos pares na construção da consciência racial como instrumento de luta política voltada para a emancipação coletiva.

É importante evidenciar aqui as contribuições da graduação nesse processo. O caráter formativo docente do curso de dança me motivaram enquanto discente a uma busca identitária autônoma do meu fazer artístico, demonstrando o desenvolvimento de uma consciência pedagógica cuja a construção da minha prática hoje se apresenta de modo mais amplo e atento, no sentido de desenvolver propostas de empoderamento emancipatório. A pesquisadora Luciane Ramos Silva, 2017, p. 93, em seu trabalho parafrasea Freire (1980) que fala:

Educar significa empoderar para promover a mudança, de modo que a conscientização leva a uma consciência crítica que reverbera em posição epistemológica.

Sendo assim, ressalto que dentro do processo formativo a pessoa que dança é o centro e as atenções devem estar voltadas em reconhecer as subjetividades que permeiam sua trajetória a fim de compreender e valorizar quais são os temas que atingem aquele corpo, moldam sua personalidade e que o impulsionam na sua ação criativa na dança, do contrario, assume-se o risco de tolir sua potência expressiva, na medida em que, aspectos identitários foram desconsiderados no trabalho corporal que visa um objetivo estético. Silva (2017) evidência através de Freire (1980) a importância de dar o lugar de protagonismo ao educando, entendendo que ele, após ter desenvolvido e estruturado sua identidade estará mais seguro para realizar ações criativas direcionadas com vistas a atos de empoderamento que favorecem

a tessitura das relações, uma vez que distúrbios oriundas da acepção maliciosa de correntes normativas estarão desfeitas e re-significadas.

Dessa forma, espera-se que a ação pedagógica na dança considere, atentando-se para uma perspectiva afro-orientada, que à medida que se trabalha com elementos ligados a corporeidade negra e a valorização da cultura negra popular, por exemplo, seja favorável em ações conduzidas que estimulem o educando a tomar consciência do seu ser, evidenciando a compreensão de uma singularidade histórica que torna possível consolidar vivências de suas memórias gestuais e promova de forma fluida uma abertura que facilite a interlocução com outras técnicas e tradições de maneira sensível e respeitosa. Essa intenção dentro do planejamento das didáticas pedagógicas é referida por Inacyra Falcão dos Santos, 2015, p.48:

É importante mostrar que, embora trilhem um contexto social com valores culturais, é crucial, desde o início, a definição, na medida do possível, dos territórios, das diferenças históricas do ser humano, na sala de aula e consequentemente no mundo. A minha aspiração, com essa visão, é de conscientizar, vivenciar e respeitar a diversidade plural da qual fazemos parte. É desmistificar estereótipos, ampliando horizontes, apontando assim, pacientemente, para um novo espaço.

Eu não possuo verdades absolutas, apenas digo do que passei e do que senti. Mesmo que tais ditos se façam como nada eu me apresento aqui inteira, em primeira pessoa do Eu de um futuro perfeito e me firmo nesse lugar de mulher negra artista-professora-pesquisadora que está disposta a falar no pé do ouvido daqueles que tomarem a decisão de se aproximar o suficiente. Nesse sentido de acolhimento da fala em escuta eu trago, novamente, uma fala de Kilomba, 2016, p. 3, que houso, nesse momento, a tomá-las como palavras de minha boca ávida cuja língua salivante esta pronta a gesticular entonando a voz em (re)existente fragor corporeo:

Hoje, aqui neste cenário, vocês são os/as ouvintes, e eu sou a sujeita falante. Mas o que aconteceria se vocês parassem de ouvir, mesmo se eu continuasse a falar? Será que eu continuaria sendo a sujeita falante?

A intenção de partir de uma escrita si revela o desejo de ser ouvida principalmente, mas também visa mostrar os processos reflexivos que foram sendo desvelados durante esse processo afirmativo e formativo. O auto-conhecimento do meu corpo de mulher negra não fizeram as inseguranças irem totalmente embora, porém trouxeram seguranças que fazem hoje o meu corpo pele se aceitar dentro dessas ocilantes sensações e se encontrar nas encruzadas onde memórias fundantes e contemporâneas diaspóricas transitam.

Referências

ABRAS, Benjamin. 2015. Kalundu. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wBuaJs890TU>>. Acesso em 13/11/2018.

ALCOFF, Linda Martín. Uma epistemologia para a próxima revolução. Revista Sociedade e Estado – volume 3, número 1, Janeiro/Abril 2016.

ALMEIDA, Nayara Cristina. 2017. A Lei 10.639/03 e o Congado nas Escolas: proposições de ensino-aprendizagem em Dança. Belo Horizonte, MG: [s.n.].

CARNEIRO, Sueli. Epistemicídio. 2014. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/epistemicidio/>>. Acesso em 26/10/2018.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser. Feusp, 2005.

Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <<https://www.eba.ufmg.br/graduacao/Danca/indexdanca.html>>. Acesso em 31/10/2018.

GOMES, Lilian Cristina Bernardo. 2017. GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. 154 p. Resenha.

GOMES, Nilma Lino. 1996. Educação, Raça e Gênero: Relações Imersas na Alteridade. Conferência : Relações Étnicas e Raciais na América Latina e Caribe. Cadernos Pagu (6-7): pp. 67-82.

_____. 2006. Identidades e Corporeidades Negras: reflexões sobre uma experiência de formação de professores (as) para a diversidade étnico-racial. Belo Horizonte: Autêntica.

_____. 2006. O Corpo e Cabelo Como Símbolo da Identidade. Belo Horizonte; Autêntica.

GOMES, Nilma Lino. MIRANDA, Shirley Aparecida de. 2014. Gênero, Raça e Educação: indagações advindas de um olhar sobre a academia de modelos. Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul).

JESUS, Carolina Maria de. Quarto de despejo: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 1993.

HALL, Stuart. Que “negro” é este na cultura popular negra?. Disponível em: <http://uninomade.net/wp-content/files_mf/112410120245Que%20negro%20%C3%A9%20na%20cultura%20popular%20negra%20-%20Stuart%20hall.pdf>. Acesso em 15/11/2018.

HOOKS, Bell. Intelectuais Negras. Disponível em: <<https://goo.gl/bEwfrQ>>. Acesso em: 24/10/2018.

KILOMBA, Grada. Descolonizando o Conhecimento: uma palestra performance. Mostra Internacional de Teatro São Paulo. Tradução Jessica Oliveira. 2016. Disponível em: <<http://www.goethe.de/mmo/priv/15259710-STANDARD.pdf>>. Acesso em 28/10/2018.

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

MARTINS, E. S. 2005. A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação. Olhares & Trilhas. Uberlândia, Ano VI, n. 6, p. 31-36.

MONTEIRO, Elisa Nunes. 2018. Ruído em Movimento: a trajetória de uma educadora negra no curso de licenciatura em Dança. Belo Horizonte, MG: [s.n.].

MOTTA, Pedro Mourão Roxo da. BARROS, Nelson Filice de. Autoetnografia. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2015000601339>. Acesso em 31/10/2018.

NONATO, Andrei. Mercantilização da cultura negra para brancos. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/cultura-negra-e-popular-pessoas-negras-nao-sao-festas-neotropicalistas-e-apropriacao-cultural-indevida/>>. Acesso em: 15/11/2018.

OLIVEIRA, Alexandre Júnio de. 2018. Samba, Funk: um olhar sobre possíveis diálogos dançantes na escola. Belo Horizonte, MG: [s.n.].

RIBEIRO, Djamila. 2017. O que é lugar de fala?. Belo Horizonte, MG: Letramento.

SANTOS, Inaicyra Falcão dos. Corpo e Ancestralidade: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação. Salvador: EDUFBA, 2002.

_____. Corpo e Ancestralidade: uma configuração estética afro-brasileira. Repertório, Salvador, nº 24, p.79-85, 2015.

SANTOS, Maricélia Nunes dos, Quarto de Despejo – Manifestação do Discurso Feminino na Literatura Brasileira. Revista Travessias Ed. XII, 312-323. Disponível em <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/viewFile/4750/4311>>; acesso em 29/10/2018.

SILVA, Luciane da. 1977. Corpo em diáspora: colonialidade, pedagogia de dança e técnica Germaine Acogny / Luciane da Silva. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

SOUSA, André Luiz. 2018. Autonomia e Protagonismo estudantil no ensino superior: uma experiência artístico-educativa para as relações étnico-raciais. Braga, Portugal: [s.n.].

VAZ, Anne Caroline Ferreira. Diário de Bordo – escrita de processos vivenciados dentro do curso de graduação em Dança da UFMG, Manuscritos; 2011-2017.

<<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em 31/10/2018.

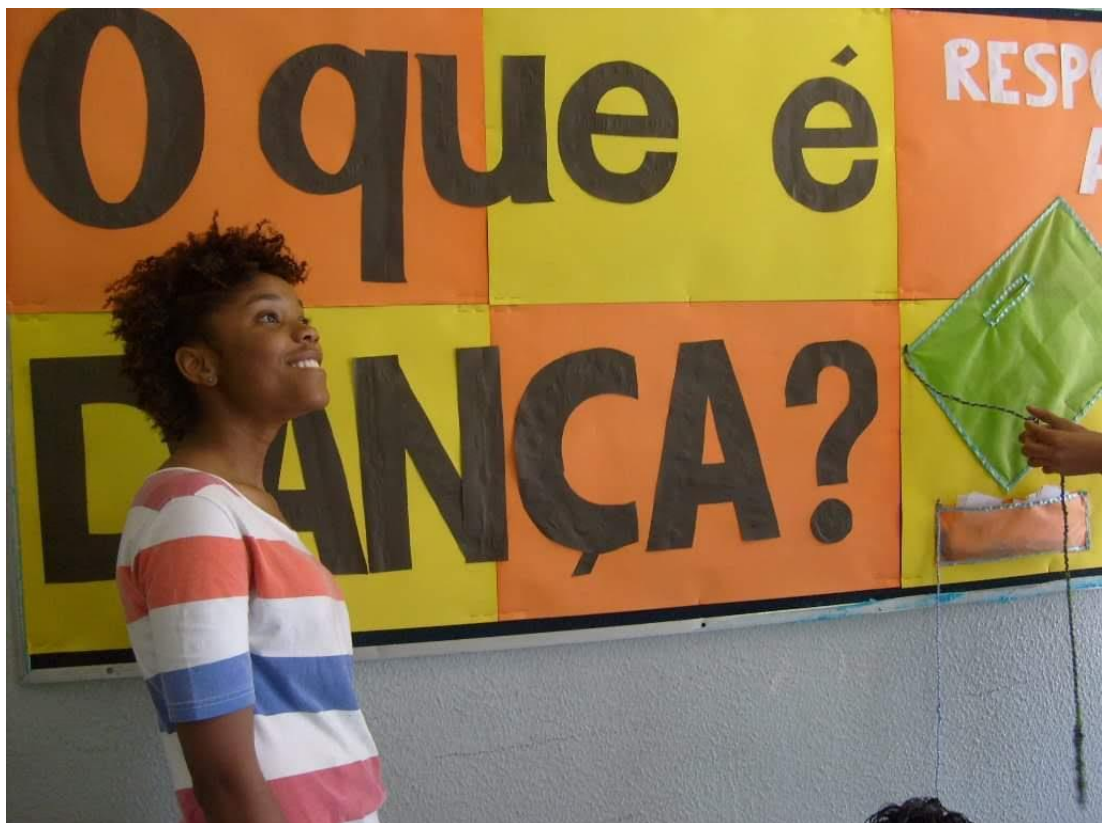
Anexos



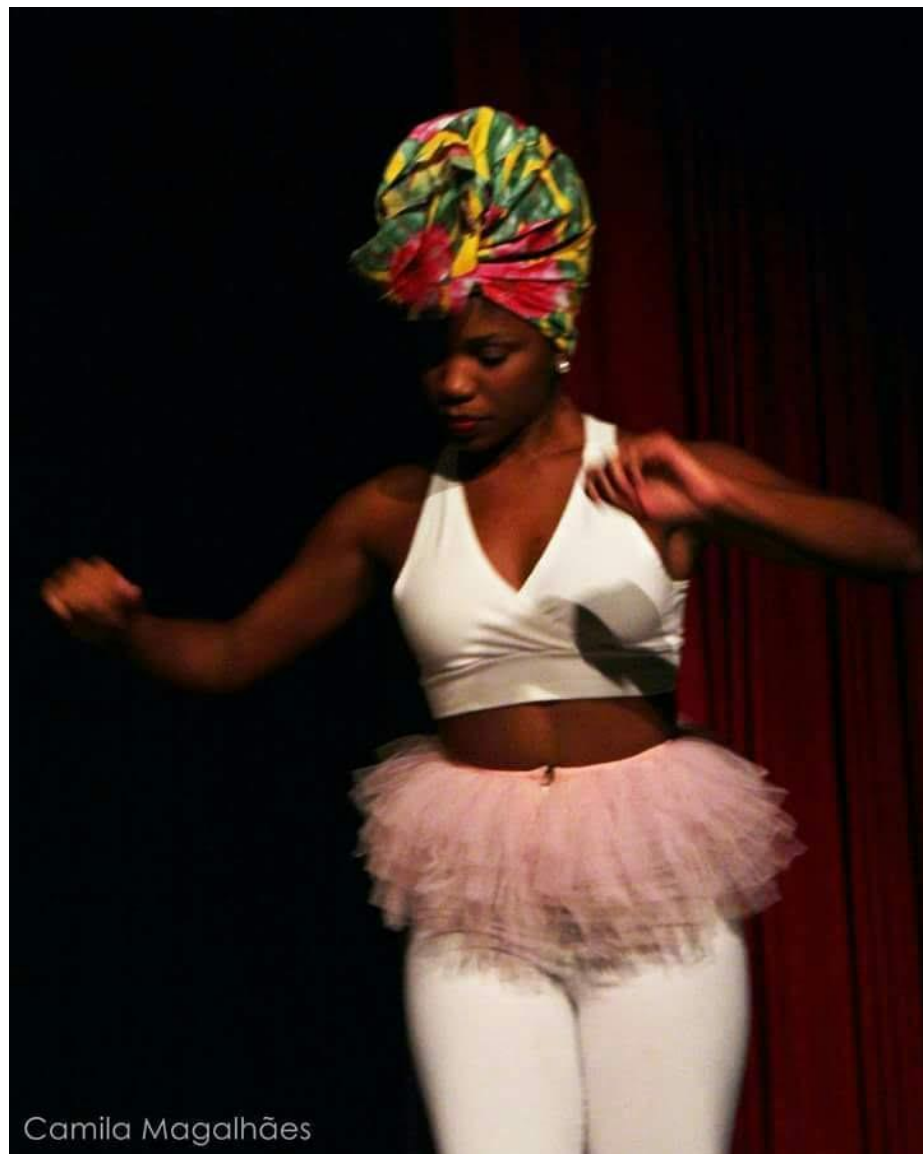
Pessoas fundantes – Acervo Pessoal



1ª dia de aula do Curso de Graduação em Dança - Acervo Pessoal



O que é a Dança? – Acervo Pessoal



A Bailarina – Foto de Camila Magalhães



Tambor de Crioula – Acervo Pessoal



© Ramon Cesar Silva

Samba da Meia Noite - Foto de Ramon Cesár Silva



Sarará Crioulo – Acervo Pessoal



OBIRIN – Foto de Marina Mitre



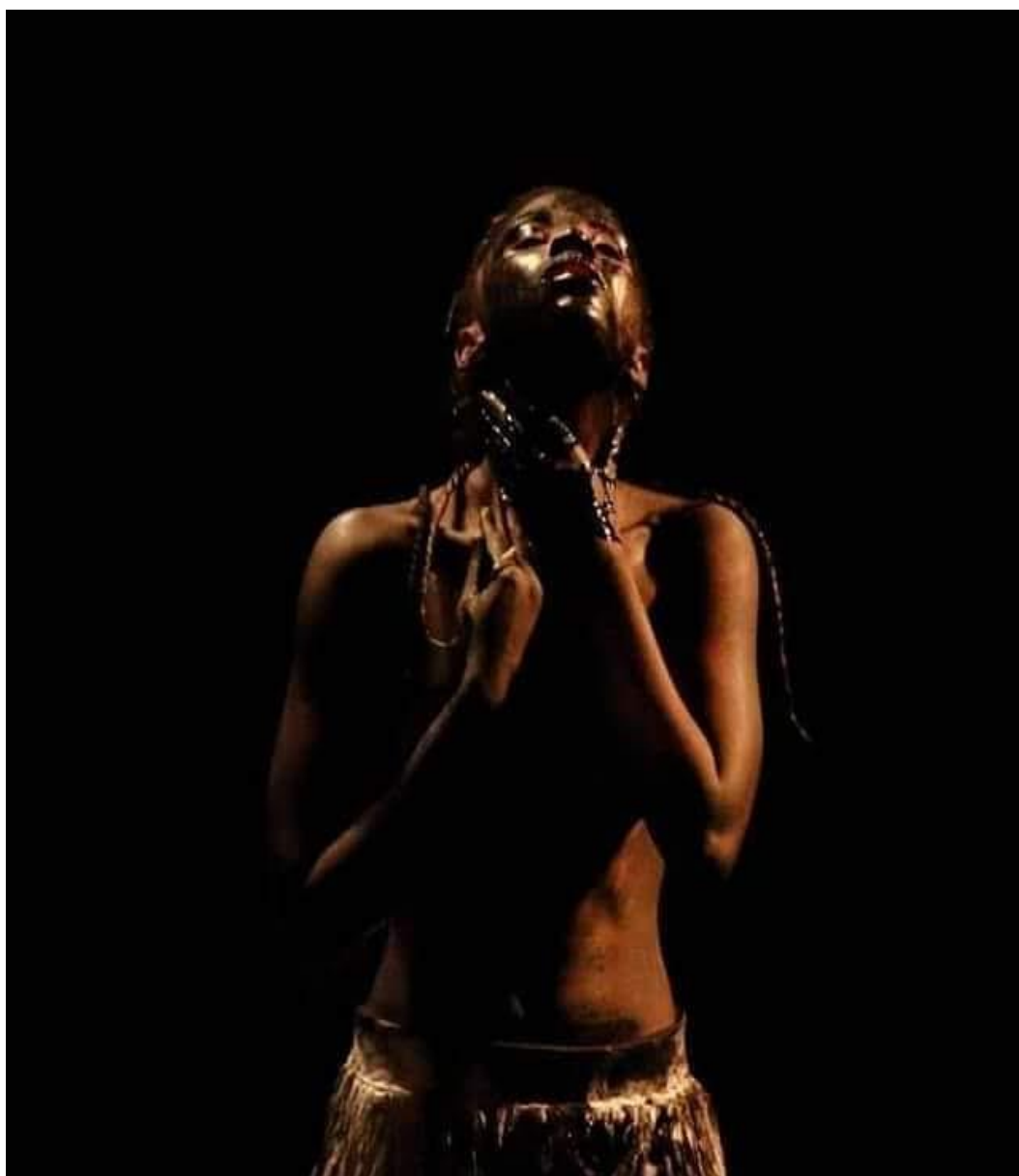
Quem se enxerga, enxerga o outro – Fotos de Marina Mitre e Diogo Nunes



1º Encontro EnegreSer – Fotos cedidas pelo Coletivo



2º Encontro EnegreSer – Fotos cedidas pelo Coletivo



Performance PELE – Foto de Igor Ayres