

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ESCOLA DE BELAS ARTES

ANA FLÁVIA DA SILVA

**DIVERSIDADE RACIAL: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL POR MEIO DA
EDUCAÇÃO NO BALÉ CLÁSSICO.**

Belo Horizonte

2023

ANA FLÁVIA DA SILVA

**DIVERSIDADE RACIAL: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL POR MEIO DA
EDUCAÇÃO NO BALÉ CLÁSSICO.**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação para
Dança - Licenciatura, da Escola de Belas Artes da
Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito
para a obtenção do título de Licenciada para Dança.

Orientador: Prof. Dr. Arnaldo Leite de Alvarenga

Belo Horizonte

2023

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dimensão do Brasil: uma construção social por meio da dança
"TÍTULO DO TRABALHO" no 1º class.

Ana Flávia de Silva
NOME DO ESTUDANTE

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado de Graduação em Dança, como requisito para obtenção de título de Licenciatura em Dança, aprovada em 30/06/2023 pela banca constituída pelos membros:

Arnaldo Leite de Alvarenga
Orientador: Arnaldo Leite de Alvarenga

Gabriela Córdova Christófaro
Examinadora: Gabriela Córdova Christófaro

André Luiz de Sousa
Examinador: André Luiz Sousa

Belo Horizonte, 30 de junho de 2023.

*Aos meus pais, família e amor. Fui
capaz de percorrer essa trajetória
graças ao amor e ao carinho
incondicionais que recebi. Assim,
consegui cultivar, irrigar e colher as
flores ao longo do meu caminho.*

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Nilza Flávia, e ao meu pai, Antônio Carlos, por acreditarem em cada passo que dei, pelos conselhos, amores e orações.

Às minhas irmãs, Lilian Karla, Gabriela Karolina, Justelina, Rayane e Daniel, por cada incentivo, apoio e pelas risadas mais sinceras.

À minha madrinha Solange, minhas tias Sirley, Eurimar e tio Sebastião, por serem meus pontos de referência sobre o que é amor.

Ao Ramon, por cada incentivo e seu amor generoso.

À Irmã Valdice e ao Instituto das Irmãs Franciscanas Missionárias Pequena Belém, por me inserirem nas Artes.

Aos meus colegas de trabalho do SERAD e ao amigo Júnior, por cada palavra de apoio e orientação.

Ao meu orientador, Arnaldo Leite de Alvarenga, por embarcar nessa luta que abracei, me proporcionando clareza e segurança na minha caminhada, pela escuta das minhas dores e alegrias; e por colaborar em transcrevê-las de forma sincera e amena.

À minha amiga e irmã que ganhei nessa escrita, Sandi, por acreditar em cada momento e torcer a cada conquista.

Ao Prof. Me. André Sousa, por ser uma referência positiva ao longo do Curso de Graduação em Dança - Licenciatura, sendo inspiração para as possibilidades de ocupação e resistência no mundo da educação e da dança.

Às(os) minhas(meus) colegas de curso Dýãná, Beatriz, Maiara, Welleton, Eduardo Henrique, Clarisse, Karen, Rayane, por me apoiarem e acolherem em cada processo artístico, provocações e encontrar as paixões em meu mover.

Às professoras Dra. Gabriela Christófar, Me. Juliana Azoubel, Dra. Raquel Pires, Dra. Ana Cristina, Dra. Graziela Andrade, Dra. Carla Lima, Dra. Anamaria

Fernandes e Dr. Paulo Baeta e Dr. Arnaldo Alvarenga, por plantarem sementes que me inquietaram, por serem tão presentes e serem generosos com meu percurso.

À professora substituta Carol Gualberto, pelos constantes chamados para olhar a minha ancestralidade e ao processo em percebê-la em minha dança.

À UFMG e em especial ao Curso Graduação em Dança - Licenciatura, por tornar meu sonho possível.

A todos que colaboram com o funcionamento das instalações que sediam o Curso Graduação em Dança - Licenciatura, zeladoras(es), porteiros(as), aos departamentos, o Colegiado de Dança, Juliana Fonseca e LIC, Eliezer Sampaio.

À todas as bailarinas negras que vieram antes e àquelas que estão por vir.

*“(...) transformei minha maior dor em arte
para que assim ela não me destruía”.*

Sabrine Cantele

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

Bia Ferreira e Carú Bonifácio

RESUMO

A presente monografia de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Graduação em Dança - Licenciatura, tem como inspiração meu próprio processo de formação artística e minha identidade como mulher negra, problematizando as ausências de representatividade negra em apresentações artísticas de dança. Com efeito, a pesquisa tem como objetivo abordar a diversidade racial nos espaços não-formais de dança, considerando-a fundamental no processo de uma construção social pela via do Balé Clássico, sugerindo a aplicabilidade dos caminhos legais, que a Educação Básica brasileira dispõe, para promover o enfrentamento da exclusão social e do racismo existente no Balé Clássico.

Metodologicamente a pesquisa usa o processo qualitativo com base em PRODANOV e FREITAS (2013) em caráter de análise dos objetos: Educação e Balé Clássico, bem como LÚDKE e ANDRÉ (1986) para contextualizar a experiência *in locus* do pesquisador no Balé Clássico e seus desdobramentos referentes à representatividade negra e o racismo. Converso com os seguintes autores para abordar a identidade: GOMES (2002) e GOMES (2005); sobre os aspectos da história do Balé Clássico com HOMANS (2012) e SAMARINO (2021); o racismo, com ALMEIDA (2018), BETHENCOURT (2018), KILOMBA (2008) e MOORE (2007); para abordar os espaços de ensino não-formais de dança, público e privados, com ARAÚJO (2021); o racismo presente nos espaços escolares com CAVALLEIRO (2005), e as sugestões dos caminhos apresentados pela Educação Básica, utilizo as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e a Base Nacional Curricular Comum - BNCC.

Tendo em vista, a possibilidade de indicações de caminhos disponibilizados pela Educação Básica brasileira e a não obrigatoriedade dos espaços de ensino não-formais de dança em utilizar tais recursos, porém, penso eu e defendo esta ideia na presente monografia, que ter em sua estrutura curricular a abordagem de temas referentes às relações étnico-raciais e a importância em implementar políticas públicas, será primordial na garantia da diversidade racial e de um espaço antirracista.

Palavras-Chave: Diversidade Racial; Educação; Construção Social; Balé Clássico.

ABSTRACT

This monograph of Course Completion Work (TCC) of Graduation in Dance - Degree, is inspired by my own artistic training process and my identity as a black woman, problematizing the absence of black representation in artistic dance performances. Indeed, the research aims to address racial diversity in non-formal dance spaces, considering it fundamental in the process of social construction through Classical Ballet, suggesting the applicability of legal paths, which Brazilian Basic Education has, to promote the confrontation of social exclusion and existing racism in Classical Ballet.

Methodologically, the research uses the qualitative process based on PRODANOV and FREITAS (2013) in order to analyze the objects: Education and Classical Ballet, as well as LÚDKE and ANDRÉ (1986) to contextualize the researcher's in locus experience in Classical Ballet and its developments referring to black representation and racism. I talk to the following authors to address identity: GOMES (2002) and GOMES (2005); on aspects of the history of Classical Ballet with HOMANS (2012) and SAMARINO (2021); racism, with ALMEIDA (2018), BETHENCOURT (2018), KILOMBA (2008) and MOORE (2007); to address non-formal dance teaching spaces, public and private, with ARAÚJO (2021); the racism present in school spaces with CAVALLEIRO (2005), and the suggestions of the paths presented by Basic Education, I use the Laws of Guidelines and Bases of National Education - LDB, the National Curricular Parameters - PCNs, the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture, and the National Common Curricular Base - BNCC.

In view of the possibility of indications of paths made available by Brazilian Basic Education and the non-obligation of non-formal dance teaching spaces to use such resources, however, I think and defend this idea in the present monograph, which has in its structure curricular approach to issues related to ethnic-racial relations and the importance of implementing public policies will be essential in guaranteeing racial diversity and an anti-racist space.

Keywords: Racial Diversity; Education; Social Construction; Classic Ballet.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Xica da Silva – At. Fotografia	25
Figura 2: Ballet royal de la Nuit, Louis XIV en Apollon, anonyme, 1653.....	33
Figura 3: Mercedes Baptista.....	39
Figura 4: Anúncio da apresentação do Balé Folclórico Mercedes Baptista em 1956.....	40
Figura 5: Consuelo Rios	41
Figura 6: Corpo Docente de técnica de ballet da Escola de Danças do Theatro Municipal do Rio de Janeiro em 1961 – Consuelo Rios da direita para esquerda	42
Figura 7: Linha temporal.....	46
Figura 8: Identificação de Habilidades do Ensino Fundamental II.....	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ART.	Artigo
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DRT	Delegacia Regional do Trabalho
EBA	Escola de Belas Artes
FIG.	Figura
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONGs	Organizações Não Governamentais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais



Foto: Robert Leal. Ana Flávia (2018)



Foto: Florisval Neto. Ana Flávia (2016)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1 - A TRAJETÓRIA ARTÍSTICA DE UMA BAILARINA NEGRA FORA E DENTRO DA UNIVERSIDADE.	23
1.1 Ressignificando a identidade negra	28
CAPÍTULO 2 - UMA RETROSPECTIVA DA HISTÓRIA DO BALÉ CLÁSSICO	33
2.1 O Balé Clássico encanta o restante da Europa.....	35
2.2 A influência do Balé Clássico no Brasil.	36
2.3 Breve contexto histórico sobre Mercedes Baptista e Consuelo Rios no Balé Clássico	37
2.3.1 Mercedes Baptista	38
2.3.2 – Consuelo Rios	41
2.4 Racismo: exemplos no Brasil e no Mundo	43
2.4.1 Afinal, o que é racismo?.....	47
CAPÍTULO 3 – PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DOS NEGROS NO BRASIL	50
3.1 A Presença do corpo negro nas instituições de Dança Públicas e Privadas.....	53
3.2 Diálogos emancipatórios: Educação Básica Brasileira e o Ensino não-formal de dança	58
3.3 Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e a Base Nacional Curricular Comum - BNCC: ferramentas estruturantes para a diversidade racial	58
3.3.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	59
3.3.2 Parâmetros Curriculares Nacionais	60

3.3.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.....	64
3.3.4 Base Nacional Curricular Comum	67
3.4 O papel da educação no ensino para a valorização da diversidade racial.....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77



Diversidade Racial:

uma construção social por meio
da educação no balé clássico

Arte: Gisele Silva (2023)

INTRODUÇÃO

A presente monografia tem como tema a diversidade racial, entendida como uma construção social analisada sob a ótica do Balé Clássico, propõe uma reflexão sobre a diversidade racial nos espaços não-formais¹ de dança como um *locus* dessa análise, tendo como inspiração meu próprio processo de formação artística e experiências que vivenciei, como as ausências de pessoas negras em apresentações de dança. Em outras palavras, considero que o curso de Licenciatura para Dança da EBA/UFG me provocou a questionar os espaços em que o corpo negro pode ocupar por intermédio do Balé Clássico, conhecendo assim, referenciais teóricos para o fomento da pesquisa que resultou na escrita deste TCC.

Dito isso, este TCC tem como objetivo abordar os caminhos legais desenvolvidos para a Educação Básica brasileira como promoção de enfrentamento da exclusão social e do racismo estrutural existente no meio do Balé Clássico. Penso que através do ensino da dança nos espaços não-formais, podemos promover a diversidade racial, proporcionando uma tentativa de acesso igualitário em oportunidades por meio da dança expressa pelo Balé Clássico. Nesse sentido, é necessário criar oportunidades e espaços que incentivem a diversidade e a igualdade de oportunidades para todas(os), independentemente de sua origem socioeconômica ou raça.

Além disso, tenho esperanças de que tal proposição será possível através de um processo de reeducação a partir de um planejamento de aula bem estruturado e, principalmente, a abertura da dança na escola em discutir e elaborar estratégias

¹ Utilizo o termo ensino não-formal de dança a partir do pensamento elaborado pela autora ARAÚJO (2021), que são espaços de ensino de dança que não precisam estar regidos pelo Ministério da Educação, sendo elas, escolas privadas ou públicas, ONG's, projetos sociais, espaços religiosos, etc. Como também, STRAZZACAPPA-HERNANDEZ (2009, p.21) acrescenta que a educação não-formal segue "alguns princípios da educação formal, como seriação, avaliação e certificação". Sendo assim, ARAÚJO (2021) considera que a educação não-formal de dança engloba os cursos livres, e STRAZZACAPPA-HERNANDEZ (2009, p.22) discorre que "as escolas livres de dança, conhecidas como academias, caracterizam-se como educação não-formal, pois ensinam dança segundo uma seriação, processos avaliativos para progressão e certificação final, por meio do DRT após prova no sindicato específico". Pondero que uma escola de cursos livres não precisa da autorização direta do Ministério da Educação, ao contrário das instituições que oferecem formações técnicas, profissionalizantes, de graduação ou pós-graduação, que são, portanto, os ensinos formais de Dança. Desse modo, considerando que os cursos livres podem ser focados em um estilo de dança específico, técnicas, e são também realizadas em espaços como academias ou escolas de dança, considero o ensino não-formal de dança um termo mais apropriado, devido a sua abrangência e possibilidades do ensino do Balé Clássico em diversos espaços, pelos quais construo uma abordagem que parte da diversidade racial implicados pelo racismo.

antirracistas. Portanto, a escola tem o potencial de promover nas(os) alunas(os) o autoconhecimento e o desenvolvimento de capacidades individuais, podendo contribuir para a construção de sua identidade negra, havendo possibilidades de representatividades, o que proporcionará o fortalecimento da sua confiança e autoestima.

Em suma, para alcançar esses objetivos, é fundamental considerar a importância das ações afirmativas e das políticas públicas como, por exemplo, a implementação de cotas pois, através dessas iniciativas, é possível proporcionar acesso ao ensino não-formal de dança independentemente se são instituições públicas ou privadas de ensino do Balé Clássico, sendo também uma medida importante para se garantir a diversidade racial e a inclusão.

Desse modo, a metodologia utilizada na escrita da presente monografia deu-se por meio de uma pesquisa qualitativa tendo como base, PRODAVOV e FREITAS (2013), para análise do problema e apontar os elementos da realidade apresentada nesse processo, sobre a ausência de representatividade negra no Balé Clássico; LÚDKE e ANDRÉ (1986), no mesmo contexto qualitativo abordam a experiência do pesquisador com o objeto de pesquisa, portanto a minha experiência no Balé Clássico e os desdobramentos críticos sobre esse fato. Efetivei ainda uma revisão bibliográfica importante para a construção e sustentação teórica do tema; a realização de levantamento de dados sobre as leis referentes ao ingresso de pessoas negras na educação e problematizar a condição socioeconômica dessa população; as leis implementadas para o combate da discriminação racial, racismo, preconceito e injúria; referências da Educação Básica como leis e diretrizes, para contextualizar as possibilidades de promoção da diversidade racial no ensino não-formal de dança; bem como o olhar para a Arte/Dança no sistema educacional brasileiro estabelecendo referência com o ensino não-formal de dança; aponto por fim, alguns dos espaços de ensino não-formal de dança para contextualizar as ausências de pessoas negras nesses locais. A revisão bibliográfica, para abordar as questões em torno do preconceito racial, a representatividade negra, a educação básica, o ensino não-formal de dança considerando assim, o Balé Clássico. Além de utilizar GIL (2002), a pesquisa qualitativa e de caráter documental, apresentando os dados obtidos sobre a existência do racismo no Balé Clássico, analiso a expansão do problema aprofundando uma reflexão crítica do tema por meio da Educação Básica. Concluo com uma análise crítica e

interpretativa de referenciais teóricos e artísticos para compreender e sugerir possibilidades de mudanças para o ensino não-formal de dança, incentivando a não reprodução de ações discriminatórias no Balé Clássico. Ressalto a importância de serem considerados aspectos de natureza socioeconômica e política dos praticantes do balé com vistas à implementação de ações afirmativas que favoreçam a promoção da diversidade racial, na expectativa de que esse(a)s praticantes possam se tornar agentes relevantes para uma construção social democrática na diversidade.

No capítulo 1, abordo brevemente a minha trajetória artística até me perceber como bailarina negra, utilizando as estratégias e ferramentas adquiridas durante o meu percurso no curso de Licenciatura para Dança na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, para questionar e refletir sobre as ausências de representatividade negra no Balé Clássico. Além disso, destaco que essas ausências se tornam mais evidentes de acordo com os espaços de ensino de dança que contém o Balé Clássico, nos quais tive experiência. Por fim, abordo o processo de construção da minha identidade como mulher negra e recorro à GOMES (2002) e GOMES (2005), para fundamentar a reflexão sobre como ocorre o processo de construção da identidade negra.

No Capítulo 2, apresento um breve olhar sobre alguns aspectos da história do Balé Clássico, abordando sua importância e reverberações tanto em países europeus quanto no Brasil. Desse modo, recorro à HOMANS (2012), que apresenta diversos aspectos dessa história na Europa, enquanto SAMARINO (2021) discute essa temática no Brasil. Além disso, faço uma reflexão sobre a existência do racismo e do preconceito enfrentados pelas bailarinas negras brasileiras, mencionando as histórias de Mercedes Baptista, a primeira bailarina negra do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, e Consuelo Rios, a primeira professora de Balé Clássico negra do mesmo teatro. Para fundamentar a discussão sobre o racismo, utilizo as obras de ALMEIDA (2018), BETHENCOURT (2018), KILOMBA (2008) e MOORE (2007).

No Capítulo 3, discorro sobre a educação dos negros no Brasil, abordando os avanços por meio do Decreto 1.331/1854 conhecido como “Reforma Couto Ferraz”, que iniciou a educação gratuita de pessoas negras, menos as escravizadas; as leis 10.639/2003 que determina a abordagem da temática da “História e Cultura Afro-Brasileira” nos currículos escolares, e a Lei 12.711/2012 conhecida como a “Lei de Cotas”, que estabelece vagas para pessoas negras, indígenas e deficientes nos ensinos

superiores e escolas técnicas federais. Além disso, problematizo a presença de pessoas negras nos espaços de ensino de dança públicos e privados me apoiando nos autores ARAÚJO (2021), para abordar os espaços não-formais de dança e CAVALLEIRO (2005), sobre o racismo existente no espaço das escolas. E, por fim, sugiro a aplicabilidade das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e a Base Nacional Curricular Comum - BNCC, como ferramentas estruturantes para se promover a diversidade racial nos ensinos não-formais de dança.

CAPÍTULO 1 - A TRAJETÓRIA ARTÍSTICA DE UMA BAILARINA NEGRA FORA E DENTRO DA UNIVERSIDADE.

Na escrita desta monografia, em seu aspecto de análise qualitativa, evoco os teóricos LÚDKE e ANDRÉ (1986) para apresentar a minha experiência no Balé Clássico, considerando o meu percurso artístico, a partir das minhas observações como partícipe e depois como objeto de investigação. Portanto, elaboro uma análise crítica e reflexiva ao realizar uma reconstrução de eventos pessoais específicos, trazendo a minha percepção sobre o panorama diante da realidade que compromete a representatividade negra nos espaços de ensino do Balé Clássico e, principalmente, em apresentações de dança. Também questiono as ausências desses corpos em decorrência do racismo, da falta de políticas públicas e de ações afirmativas para a permanência de pessoas negras no ensino não-formal de dança.

Assim, segundo os autores (LÚDKE e ANDRÉ 1986, p. 26), eles partem do pressuposto que a “experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno”, e que, é importante “recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais do fenômeno estudado. A introspecção e a reflexão pessoal têm papel importante na pesquisa”.

Dito isso, pensando em meu percurso artístico, lembro-me que dançar Balé Clássico era um sonho que desejava realizar; atuar como bailarina clássica e realizar as interpretações dos balés de repertório. Assim, comecei a fazer as primeiras aulas na sacristia de uma igreja no povoado de Serra-Grande no estado da Bahia, por volta dos meus dez anos de idade. Ali, não havia um espaço adequado para as realizações das aulas, o chão de cimento queimado, sem linóleo comprometia a praticidade na realização de alguns movimentos; não havia a barra para fazer as aulas, utilizava-se o encosto dos bancos da igreja para servir de apoio; espelho? Não havia. Roupas adequadas para realizar as aulas, muito menos.

Esta era a realidade na vida de crianças da comunidade com dificuldades financeiras e de infraestrutura em uma escola de balé improvisada. A professora de balé era voluntária da cidade de Itacaré, que também fica no estado da Bahia a poucas horas de Serra-Grande. Entretanto, esses percalços não comprometiam a permanência das

alunas em sala de aula e nem para apresentações de danças improvisadas na pracinha do povoado.

Porém, mesmo com as difíceis condições que o espaço oferecia, este foi o lugar mais próximo da minha primeira experiência e contato com o balé, tendo outras bailarinas de idades semelhantes, mas, principalmente, éramos meninas negras.

Um dia chegou o momento de voltar para casa de meu pai no interior do estado de Minas Gerais, na cidade de Maravilhas, por volta dos meus 15 anos de idade. Nessa cidade, não havia aulas de balé, o contato que permaneceu com a dança foi por meio de histórias contadas da experiência vivida e filmes de dança.

Devido à dificuldade de acesso à escola no Ensino Médio, pois, morava em uma fazenda, meu pai sentiu a necessidade de começar a trabalhar considerando a conclusão do Ensino Médio. Assim, começou a minha jornada em Belo Horizonte, na capital no estado. Aqui em Belo Horizonte, já com o trabalho e escola, volto a realizar as aulas de Balé Clássico, em uma escola particular. Com o salário mínimo do ano de 2010, consegui o privilégio de não precisar ajudar com as despesas da casa, assim, a mensalidade cara, a aquisição de instrumentos importantes para realização das aulas foram adquiridos: sapatilhas cor-de-rosa, *collant* preto, meia-calça salmão, acessórios para o cabelo.

As aulas aconteciam em espaços amplos, com barras, linóleo, espelho, enfim, tudo o que uma escola de curso livre particular pode oferecer para uma boa qualidade de aulas de Balé Clássico. O corpo de alunas da escola, era completamente composto de pessoas brancas, não encontrava nenhuma parecida comigo. Com o tempo, isso não era mais importante, pois o que estava tentando resgatar, era o tempo perdido nos anos em que não realizei aulas de balé e me tornar, possivelmente, a melhor de todas.

Assim, fiquei por anos realizando as aulas na escola de dança particular, custeando os valores que não são nada acessíveis para o salário que recebia. Minha família não ajudava, por não considerar algo essencial e também, devido à nossa condição social, de fato não era prioridade, assim, era um sonho caro o qual era preciso arcar para conseguir chegar ao sonho almejado.

Com o passar do tempo, a ausência de outras bailarinas com meu tom de pele já não era mais importante, havia me acostumado com a vida na capital, com trabalho e

estudo, conseguindo conciliar com as aulas de balé que eram o meu foco principal. Logo, percebi que estava me apagando na dança, não me via mais como uma adolescente negra, pois eu era somente uma bailarina.

Desse modo, não eram importantes as minhas posições espaciais nas coreografias, as diversas entradas e saídas, pois, havia chegado na metade do meu caminho artístico, já fazia parte da companhia de dança, era do corpo de baile. Ou seja, a oportunidade em ser solista ou primeira-bailarina era questão de tempo, pois, a dedicação técnica e a qualidade técnica seriam ainda mais aprimorados, mas isso demorou a acontecer.

Um dia a oportunidade chegou, foi quando me deparei com a urgência em voltar a me perceber como uma bailarina negra, a condição proposta pelo solo chamado “Xica da Silva” (Fig.1), era preciso revisitar e questionar os lugares nos quais me colocava, em como me identificava como uma mulher, já com seus 23 anos de idade. Antes, ao morar no estado da Bahia, não precisava me preocupar em nomear o que eu era, aqui, era preciso me posicionar perante uma identidade que não reconhecia, pois no momento em que o fizesse, teria que me deparar e perceber as situações existentes perante essa condição da mulher negra, ou seja, o preconceito e a discriminação racial.

Figura 1: Xica da Silva – At. Fotografia



Fonte: Arquivo pessoal

E isso aconteceu no ano de 2017. Meu professor de Balé Clássico, o primeiro que conhecia na figura de um homem negro, ao ver o quão eu era apaixonada pela dança, pelas histórias que apresentava durante uma aula e outra, me falou sobre a existência do curso de Dança na Universidade Federal de Minas Gerais. Assim, não perdi tempo, me preparei para o Exame Nacional do Ensino Médio, e me inscrevi para o Vestibular de Habilidades em Licenciatura para Dança da UFMG.

O curso foi primordial para que eu conseguisse me perceber como artista, bailarina negra, conhecer sobre a história da dança por meio da disciplina “Dança e Sociedade I”², ofertada no primeiro período na universidade, que faz uma introdução sobre as formas primeiras de dança e principalmente o Balé Clássico.

Assim sendo, através da disciplina, compreendendo o contexto do Balé Clássico, comecei a me questionar o porquê de não encontrar bailarinas negras na história, de forma ainda muito superficial, não considerava contextualizar e problematizar a questão, pois a urgência ainda não estava impregnada em mim a ponto de me incomodar.

Por outro lado, começaram os ensaios para o solo de “Xica da Silva”, as aulas na universidade com problematizações tanto da disciplina “Dança e Sociedade I” quanto a “Corpo e Sociedade I”³ que tratavam da história da dança e do corpo. As referências eram contextualizadas em extensas pesquisas, documentos, registros que ocorreram na Europa. Portanto, não haveria outros corpos presentes na história que não fossem de pele branca.

Desse modo, precisei pesquisar sobre a história de Chica da Silva, atrizes que interpretaram Chica da Silva nas novelas, a realidade política e social da época, a história breve e ainda rasa sobre a escravidão. E, assim, percebi que deveria pesquisar sobre bailarinas negras, pois, não as conhecia no meu círculo social, e nem na universidade onde havia uma maior diversidade de corpos, porém seu significado era diferente de estar em uma sala de aula de Balé Clássico.

² Disciplina de caráter obrigatório para os estudantes do curso de Licenciatura para Dança da UFMG. Tendo como ementa: “A História da dança cênica ocidental na sua relação com as condições político-sociais do seu desenvolvimento, da antiguidade greco-romana ao século XXI”.

³ Disciplina de caráter obrigatório para os estudantes do curso de Licenciatura em Dança da UFMG. Tendo como ementa: “Um percurso histórico sobre as conceituações de corpo da antiguidade ao século XVII”.

Posto isso, até então, não conhecia outras bailarinas negras no balé, e a minha referência era a Ana Botafogo⁴, que eu acompanhava nos noticiários e entrevistas disponibilizadas no *Youtube*, entre outros. Outra referência eram os filmes da boneca Barbie, que em sua maioria contam histórias de fantasia, principalmente “Barbie e o Quebra-Nozes”, “Barbie e o Lago dos Cisnes”, que são títulos de balés de repertório⁵, sendo que no *making of* do filme “Barbie e o Quebra-Nozes”, surgiu o encantamento pela bailarina Maria Kowroski, que na época atuava no *New York City Ballet*⁶, como bailarina principal.

Além disso, ainda no DVD da “Barbie e o Quebra-Nozes”, havia um documentário curto chamado “Vivendo um sonho de balé”, realizado no *New York City Ballet* e no *The School of American Ballet*, que considero a minha primeira lembrança em ver uma bailarina negra. Na época, eu contava com meus onze e doze anos de idade, no entanto não associava que esta ausência, estava atrelada ao preconceito social e de cor, entre outras questões.

Hoje, ao rever este documentário, realizado em 2001, a bailarina negra Aesha Ash⁷, do *New York City Ballet*, narra que atua na companhia há cinco anos, e que nesse período ainda estava no corpo de baile⁸. E percebo que ela está utilizando meia calça e a sapatilha que não são para o seu tom de pele, o que reforça o longo período de tempo até chegarmos à bailarina Ingrid Silva⁹, que conseguiu ter a sua primeira sapatilha de balé para o seu tom de pele.

⁴ Ana Botafogo, é Primeira Bailarina do Ballet do Theatro Municipal do Rio de Janeiro. Nasceu no Rio de Janeiro, onde começou desde criança seus estudos de balé. Vide em: <https://anabotafogo.com.br/>

⁵ Os balés de repertório são “caracterizados por apresentar uma história completa dentro dele. A sua estrutura é narrada por meio da dança e dos gestos. A estrutura é bastante semelhante à de uma peça teatral, com cenas, atos e uma narrativa com começo, meio e fim. A diferença, porém, é que no ballet nenhuma fala é proferida: tudo é dito com o corpo e as expressões faciais”. Disponível em: <https://www.paixaopeladanca.com.br/ballet-de-repertorio-saiba-o-que-e-e-como-e-feito/> . Acesso em: 15 de junho de 2023.

⁶ Companhia de Balé Clássico da cidade de Nova York, fundada em 1948 por George Balanchine e Lincoln Kirstein.

⁷ Bailarina negra, norte-americana, era a única bailarina negra da New York City Ballet no qual permaneceu por sete anos.

⁸ BARBIE BR. *Living a Ballet Dream: documentary from Barbie and the Nutcracker*. 5 de jun. de 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=M-IQOCEW_g0 . Acesso em 15 de junho de 2023. Aesha Ash menciona aos 13min36s no vídeo.

⁹ Ingrid Silva nasceu no Rio de Janeiro, Brasil. Iniciou no balé aos 8 anos no Projeto Dançando Para Não Dançar e continuou seus estudos na Escola de Dança Maria Olenewa e no Centro de Movimento Debora Colker com bolsa integral. Aos 17 anos, juntou-se ao Grupo Corpo como estagiária. (...)ganhou uma bolsa

Assim, o Curso de Graduação em Dança - Licenciatura, me fez perceber um possível objeto de pesquisa que seria o Balé Clássico e o corpo negro, com foco, principalmente, em bailarinas negras. Sendo assim, mantive o intuito de problematizar e registrar de forma estruturada no meu Trabalho de Conclusão de Curso, as ausências e apagamentos em relação a este corpo negro, principalmente pelo olhar das bailarinas.

Então, comecei a realizar um levantamento em relação às bailarinas negras brasileiras e internacionais, em matérias de jornal, biografias, registros fotográficos, artigos de opinião e suas respectivas companhias. Portanto, reforço que por meio da universidade, principalmente pelo Curso de Graduação em Dança - Licenciatura da UFMG, durante o meu percurso acadêmico, fui percebendo como é importante a representatividade, principalmente pela dança que aprecio, podendo assim, por meio deste levantamento, perceber que essas bailarinas existem, embora seja evidente o seu apagamento pelo preconceito racial.

1.1 Ressignificando a identidade negra

Tendo em vista que a questão da identidade racial se fez urgente na minha idade adulta, é necessário refletir sobre o branqueamento de um corpo para permanecer dentro de um determinado círculo de convivência social e tudo o que isso acarreta a partir desta percepção. Pois,

A ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra. (GOMES, 2002. p.39).

Assim é importante considerar toda a historicidade de um corpo desde a construção de sua identidade negra, até a vivência desta pessoa a partir de suas escolhas

e das dificuldades apresentadas e impostas pela sociedade. Dito isso, estar na universidade no Curso de Graduação em Dança - Licenciatura, foi fundamental por me possibilitar encontrar estratégias para a construção argumentação e elaboração da defesa da história de uma pessoa negra como eu.

Em vista disso, a sociedade criou termos e conceitos para abordar as relações raciais, que possibilitam um processo de conscientização e reflexão crítica sobre um negacionismo de um corpo e o que ele representa para a sociedade. Nesse sentido, as relações raciais, também colaboram com o processo de construção da identidade negra, como também classificam e demarcam as hierarquias atreladas ao conceito de raça, e que a partir dela determinam as condições socioeconômicas de um povo.

Desse modo, essas classificações são responsáveis por delimitarem um corpo, além de promoverem uma colaboração na repetição da discriminação racial, da segregação e, principalmente, do preconceito. Logo, isso não está desassociado do que nos constitui como sujeitos e colabora com a construção de uma identidade, o que envolve relações culturais e sociais.

Segundo GOMES (2005), o primeiro termo sobre o qual é necessário refletir é a identidade:

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um **modo de ser no mundo** e com os outros. É um fator importante na criação das **redes de relações e referências culturais dos grupos sociais**. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivais, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana. (GOMES, 2005, p. 41, grifos meus)

Sendo assim, quando Nilma Gomes (2005) diz que a identidade¹⁰ não é nata, significa que existe um processo de construção que acontece por meio das relações interpessoais e com o meu eu em sociedade, ou seja, como me relaciono com o mundo. Portanto “compreendo que a construção da minha identidade negra estava acontecendo durante o processo coreográfico de Xica da Silva, sendo motivado por essa circunstância artística” (SILVA e CHRISTÓFARO, 2021, p.2038).

¹⁰ Quando penso em identidade, sou remetida a uma das aulas da professora Carla Lima na disciplina “Corpo e Sociedade I”, da qual me lembro dela dizer que “nós somos seres que somos constituídos pelo outro, até que chega um momento em que não saberemos mais o que é meu e o que é do outro”.

Tais relações acontecem durante todo o processo de construção identitária, mas, considero que o processo formador crucial é durante o percurso escolar. É o lugar onde a criança começa a passar mais tempo na escola, com colegas, professores, onde toda a informação é recebida, seja ela de forma direta ou indireta.

Então, cogito que é a partir das relações nas quais a criança está inserida, é que ela vai absorver os códigos e significados que a representam ou com os quais se identifica, sendo assim, é partir destas relações que ela vai construir a sua identidade a partir de suas escolhas, influenciadas pelo seu meio social ou grupo.

Logo, para a construção de uma identidade negra o processo é outro, ou seja, ela é construída de acordo com o tempo pessoal, pois, ser uma pessoa que se identifica como negra e estando atrelada a outras condições e códigos sociais que irão lhe dizer sobre como é ser uma pessoa negra se faz por uma condição que somente lhe permite viver o que é posto socialmente. Nesse sentindo, GOMES (2005), observa que:

Assim, como em outros processos identitários, a **identidade negra se constrói gradativamente**, num movimento que **envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo**, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de **sanções e afetividades** e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma **futura visão de mundo**. (GOMES, 2005, p. 43, grifos meus)

Esta construção da identidade negra pensando de acordo com a autora, não é tão distante das pessoas que se afirmam como negras, acredito que isto tem a ver com as relações familiares, com amigos e onde considero crucial para o processo formador identitário, a escola.

Pensando no âmbito familiar, a criança teria a representatividade, ou seja, por meio da observação ela perceberia como seus familiares se apropriam da cultura negra, o uso do cabelo, as roupas, como se comportar socialmente. Se pensarmos a partir das possíveis conversas sobre ser negro, delas viriam as experiências recebidas de seus familiares, positivas ou não.

Se considerarmos as relações com os amigos, tem a ver com o modo como seu grupo de amigos “aceita” a identidade negra, as piadas racistas que acontecem durante esta socialização, caso levamos em conta o período da adolescência, a pessoa negra vai querer o tempo todo se encaixar naquele grupo. Ou seja, ser rejeitado por aquele grupo social escolhido não é uma opção, e para isso o indivíduo irá usar recursos que possam

mudar ou camuflar a sua identidade como alisar os cabelos, não usar acessórios ou roupas que não se encaixam nos padrões do grupo, entre outros recursos.

Se analisarmos a socialização escolar, poderia se considerar desde as relações com os colegas de sala, os professores, a recreação, entre outros, mas, o que importa é pensar na política da escola e principalmente o papel do professor durante as aulas em relação aos livros didáticos, sobre histórias da colonização e da escravidão. Propor uma reflexão sobre a historicidade da raça, é trazer pontos de vista dos escravizados, é apresentar pontos positivos sobre a identidade negra, personagens importantes para a história negra e a sociedade. Nesse caminho, segundo GOMES (2005),

A identidade negra é entendida como uma **construção social, histórica, cultura e plural**. Implica a construção do **olhar de um grupo étnico/racial** ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, **sobre si mesmos, a partir da relação com o outro**. (p. 43, grifos meus).

Como apontado anteriormente, o olhar do grupo social é determinante para as escolhas daquele(a) ao se identificar como uma pessoa negra, dito isto, a partir do momento em que pertencer à esta identidade, a pessoa irá carregar vários obstáculos e felicidades durante sua trajetória de vida.

Portanto, é fundamental haver diversidade racial em todos os espaços sociais e culturais, e contextualizando para os cursos livres de dança, seria promover pequenas ações como conversas, um comentário sobre algum fato histórico, menções da existência de outros corpos, para o fomento de outras referências negras que colaborassem em algum nível na construção de sua identidade.

Outro termo discutido pela autora GOMES (2005), apresenta uma realidade ainda existente socialmente,

(...) quando alguém pergunta: *qual é a sua raça?* Nem sempre recebe como resposta uma reação positiva da outra pessoa. Alguns ficam desconsolados, outros não sabem o que responder, alguns acham que é uma piada e outros reagem com agressividade. (p.41, grifos da autora)

Isto acontece devido à história da escravização em nosso país, pelas oportunidades de trabalho, representatividade em cargos de poder, pelo contexto biológico em considerar as pessoas negras como animais irracionais. É preciso reeducar a nossa sociedade, é preciso que as pessoas negras compreendam e aprendam sobre a sua identidade, e assim conseguiram discernir a terminologia raça para além das questões biológicas, sociais e culturais.

Assim sendo, o Curso de Graduação em Dança - Licenciatura por meio das disciplinas ofertadas, a sociabilidade existente entre a instituição de ensino como, por exemplo, colegas do curso e situações que ocorreram durante meu processo de ensaios para dançar o solo, foram primordiais para a minha construção de identidade negra, principalmente na dança. Relembro que,

“(...) alguns colegas da dança contribuíram para o desenvolvimento da técnica corporal, que abrangia o rebolado e o “gingado” da dança afro, movimentos pouco familiares até então. A coreografia Xica da Silva propunha sensualidade, coragem, afrontamento, vaidade e muito rebolado. Nenhuma dessas características fazia parte de meus estudos de dança. Então, considerando que dançar exige pesquisa para construir um trabalho coreográfico e de personagem, como foi o caso nesse solo, fez-se urgente a criação de uma identidade e a vivência intensa daquilo a ser apresentado”. (SILVA e CHRISTOFARO, 2021, p. 2036-2037.)

Em suma, ressignificar minha identidade negra a partir de um processo artístico que reforçava o estereótipo da mulher negra, resultou em pesquisas acerca das relações étnico-raciais e da representatividade negra. Assim, o Curso de Graduação em Dança - Licenciatura, tornou-se um lugar possível na tessitura e relações e discussões sobre o tema presente nessa monografia.

CAPÍTULO 2 - UMA RETROSPECTIVA DA HISTÓRIA DO BALÉ CLÁSSICO

O Balé Clássico surgiu no reinado do rei Luís XIV¹¹ no século XVII na França, como forma de entretenimento e manutenção de seu poder político perante aos nobres, e todo o país da França. Desse modo, o rei Luís XIV era o principal bailarino da corte, interpretando diversos papéis, com vestimentas suntuosas e com objetos raros como, por exemplo, pena de pavão que somente o rei poderia ter naquela época, conforme a figura 2. Ou seja,

Com o Luís XIV, a dança tornou-se muito mais do que um instrumento evidente para exibir a opulência e o poder reais. Ele tornou-a parte integrante da vida na corte, símbolo e condição de identidade aristocrática tão profundamente arraigados e interiorizados que a arte do ballet ficaria para sempre ligada ao seu reinado. (HOMANS, 2012, p.39).

Figura 2¹²: *Ballet royal de la Nuit, Louis XIV en Apollon*, anonyme, 1653



Fonte: HOMANS (2012)

¹¹Luís XIV, rei da França entre 1661 à 1715, foi o propulsor das artes em seu reinado, contribuindo principalmente para o que conhecemos hoje como Balé Clássico, utilizando-se desta prática como meio de controle dos nobres em seu reinado.

¹²“Rei Luís XIV como Apolo e Sol nascente em *Le ballet de la Nuit*. As plumas simbolizam riqueza e estatuto; o tema Sol é representado no toucado, peito, pulsos, joelhos e tornozelos do rei. (HOMANS, 2012, p.320-321)” *Le ballet de la Nuit*, foi um balé de 13 horas encomendado quando o Luís XIV tinha quinze anos de idade, como forma de afirmar o seu poder e diminuir dos que tinham desafiado. (HOMANS, 2012, p.40).

O rei mantinha seus nobres por perto, destituiu aqueles os quais não o agradava e nem contribuía com a corte, logo, escolheu os nobres que fariam parte de sua corte e não importava se havia sangue nobre ou não. Portanto, a concentração dos nobres ao seu lado era fundamental, e assim, os nobres que desejavam ter a atenção do rei precisavam passar por uma minuciosa avaliação que resultaria em definir a sua posição na realeza.

Dessa forma, aqueles que buscavam a proteção real se submetiam a aulas de Balé Clássico e se apresentavam em balés. Os requisitos para eles eram se tornarem irreverentes e não errarem os passos diante do rei, o que era crucial para manter seu status político na corte. Portanto, considerando que,

(...) o forte desejo de reconhecimento e posição social para tirar vantagens políticas e fiscais, criando um mundo simbólico, complicado e hermético na corte, uma representação teatral permanente de hierarquias e linhagens que definiam o Estado francês como ele o concebia. (...) Nesta situação, o poder do ritual e da etiqueta sobre a vida na corte era inflexível. A posição social dependia – literalmente – do lugar de cada pessoa em relação ao rei. Nada era deixado ao acaso e tudo, até o tipo de cadeira em que uma mulher podia sentar-se, era regulado até ao ínfimo pormenor. Os bancos estavam reservados para os escalões sociais mais baixos, e as cadeiras com vários níveis de costas e braços, até ao sofá (...) destinava-se aos de posição social mais elevada. (HOMANS, 2012, p.41).

Assim, faço uma referência às posições dos nobres do reinado em comparação as posições em papéis de destaque do Balé Clássico como, por exemplo, as solistas, a primeira bailarina e o primeiro bailarino e por fim o corpo de baile, representados pelos nobres de acordo com seu status social ganhando assim, um lugar de destaque na corte ao lado do rei Luís XIV. Ou seja, as categorias do balé foram adquirindo um símbolo de poder, tornando um espaço político, transformando em status, uma “apologia da nobreza – não como classe social, mas como uma estética e um modo de vida”. (HOMANS, 2012, p.75).

Nesse período, as apresentações desses balés aconteciam nos grandes salões do palácio do reinado francês, jardins ou locais espaçosos, não havia palcos e nem cenários, rotundas e maquinário elétrico. Mas isso, não limitava a suntuosidade das apresentações desses balés de corte, havendo sempre muitos espectadores, chegando a ter até mil balés de corte registrados.

Algum tempo depois, segundo HOMANS (2012, p.42), o “rei Luís XIV fundou em Paris a Real Academia de Dança no ano de 1661”, o que será conhecida mais tarde como a Ópera de Paris, que é considerada atualmente umas das principais referências do

Balé Clássico. Aqui, os balés ganharam uma estrutura melhor, mais possibilidades de cenários, havendo também a participação da ópera, variações de estilos, como por exemplo, os balés românticos, e principalmente na codificação de seus movimentos os quais são utilizados até os dias de hoje.

2.1 O Balé Clássico encanta o restante da Europa

O Balé Clássico começou a ganhar certa popularidade que alcançou grande parte da Europa, principalmente os países da Rússia e a Inglaterra que ambos possuem uma das principais escolas de Balé Clássico com metodologias próprias.

Na Rússia o Balé Clássico era utilizado na intenção de imitar a sua etiqueta rigorosa estabelecida pelo império francês, algo que deveria ser aprendido e não considerando como uma arte. Além de que em São Petersburgo, Marius Petipá¹³ foi primordial para a acessão do balé russo, atuou na Escola Imperial Russa como bailarino e mestre de balé, foi primordial na criação de bailados românticos que são reproduzidos até os dias atuais como *La Bayadère*, *O Lago dos Cisnes* (1895¹⁴), *O Quebra Nozes*, entre outros. Além de trazer cenários interessantes e tecnológicos para a época, que envolvia mudança de cenário que antes era apenas um único cenário criado para toda a obra. É também na Rússia, uma das maiores instituições formadoras de profissionais da dança o Bolshoi que ditará o estilo do balé russo, trazendo um bailado virtuoso e de técnicas impressionantes.

Quando o Balé Clássico chegou à Inglaterra, ele foi adaptado à sua maneira de forma impressionante e segundo HOMANS (2012, p.439) “a Royal Ballet torna-se um líder mundial incontestado na dança”. Aqui, uma mulher irlandesa chamada Dame Ninette de Valois, que era bailarina e coreógrafa, estava determinada a criar um balé nacional britânico no século XX, sendo uma das responsáveis por impulsionar o que

¹³Marius Petipá – francês, bailarino, coreógrafo, mestre de balé do Balé Imperial Russo.

¹⁴Obra originalmente criada por J. Reisinger em 1877 quando foi apresentada pela primeira vez. Entretanto, a versão que conhecemos e mais utilizada é do coreógrafo Marius Petipá.

posteriormente ficou conhecido como o "estilo inglês". Além dela, Frederick Aston¹⁵ e Margot Forteyn¹⁶, colaboraram fundamentalmente para o que conhecemos hoje como o balé da Royal Ballet, no que por fim, conseguiu de fato um balé nacional, uma arte que sobreviveu a duas guerras mundiais.

2.2 A influência do Balé Clássico no Brasil.

Segundo SAMARINO (2021), durante o Brasil Imperial no século XIX, o país recebe o convite do maestro Portugal, o Joseph Louis Antoine Lacombe¹⁷ e sua esposa Mariana Scaramelli¹⁸, juntamente com uma comitiva que tinha como missão, civilizar a nova Capital que era a cidade do Rio de Janeiro.

Ambos, apesar da marginalização da profissão no Brasil como artista e bailarinos, tornaram-se referências no Balé Clássico francês, com variadas apresentações no Teatro São Pedro de Alcântara¹⁹, onde a família real frequentava constantemente. Além disso, o “Teatro São Pedro de Alcântara, a partir da década de 1830, o polo das apresentações dignas do Império e, para isso, não se poupou recursos para trazer companhias estrangeiras com grandes temporadas para a cidade do Rio”. (SAMARINO, 2021, p.161).

Em 1913 chega à Companhia de Dança de Diaghilev²⁰ para se apresentarem no Theatro Municipal do Rio de Janeiro, e dois anos após, também chegaram companhias

¹⁵Frederick Aston, bailarino e coreógrafo, equatoriano, seus bailados eram românticos, delicados, fazendo uma relação com o mundo real e o da fantasia. Uma de suas produções marcantes foi “A bela adormecida”, em 1946, com Margot Forteyn como sua musa.

¹⁶Margot Forteyn, foi a primeira bailarina da Royal Ballet, umas das mais relevantes na consagração da Royal Ballet e no estilo do balé britânico. Estava nas maiorias das obras, remontagens e bailados de Frederick Aston.

¹⁷Lacombe, professor de dança e etiqueta, espanhol, veio pela corte de D. João VI, imperador do Brasil.

¹⁸Scaramelli, esposa do Joseph Louis Lacombe, veio junto com o marido para o Brasil e cantora lírica.

¹⁹Foi inaugurado no Rio de Janeiro em 1813, também conhecido como o Teatro Imperial. Ocorreram alguns incêndios que prejudicaram o teatro, e hoje, o teatro é conhecido como João Caetano.

²⁰Sergei Diaghilev foi um relevante produtor artístico e fundador da companhia de Ballet Russes, trouxe os balés românticos para a maior parte da América do Norte e Sul.

de bailarinos e coreógrafos importantes para o Balé Clássico, como Nijinsky²¹ e Anna Pavlova²².

Um pouco mais tarde, a primeira-bailarina de Anna Pavlova, Maria Olenewa²³, decidiram permanecer no Rio de Janeiro e criar uma das escolas de balé mais relevantes do país, a Escola do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, que levaria seu nome, consagrando a capital do país que a torna o berço do Balé Clássico.

2.3 Breve contexto histórico sobre Mercedes Baptista e Consuelo Rios no Balé Clássico

Ao realizar a pesquisa documental sobre Mercedes Baptista e Consuelo Rios, foi necessário construir uma relação histórica para compreender as engrenagens existentes em relação ao racismo que estão associadas ao contexto sócio-histórico-cultural do Brasil, sequelas resultantes da escravidão. Assim, segundo GIL (2002), é preciso fazer um delineamento de fatores socioeconômicos e históricos existentes por meio de um levantamento de dados, para identificar e traçar um perfil, como o status social da época e a percepção das instituições analisadas perante o objeto de pesquisa. A autor citado, acrescenta ainda, o “conformismo em relação às desigualdades sociais”. GIL. 2002, p.113).

Assim sendo, ao abordar sobre Mercedes Baptista e Consuelo Rios que são consideradas as primeiras bailarinas negras no Balé Clássico e professoras negras do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, é importante compreendermos a imagem dos estereótipos existentes quando alguém diz a palavra “bailarina”, por exemplo, sendo ela uma pessoa branca, de cabelos e olhos claros, magra, frágil e deliciada.

²¹Vaslav Nijinsky, bailarino russo, fez parte da companhia de Diaghilev, coreografou balés, sendo um deles conhecido como “A Sagração da Primavera” que era um salto estilístico para a sua época e de difícil compreensão aos espectadores, o que contribuiu para a sua frustração e falência na criação de sua própria companhia.

²²Bailarina russa, tornou uma das bailarinas mais relevantes da história do Balé Imperial Russo, fez parte da companhia de Sergei Diaghilev, e foi a primeira bailarina a viajar pelo mundo como, por exemplo, América do Sul, Austrália e Índia.

²³Primeira bailarina da companhia de dança na Anna Pavlova fundou a escola de dança do Teatro Municipal do Rio de Janeiro existente até os dias atuais.

Consequentemente, deve ser levado em consideração o breve contexto histórico de como o balé surgiu para um tipo de corpo, em um contexto político e europeu.

Dessa forma, é fundamental refletir sobre a questão do racismo e pôr fim a discriminação racial para contextualizar o preconceito enfrentado por elas o que perdura até os dias atuais. Portanto, o reflexo histórico da escravidão e o retrocesso em ter acesso aos direitos mais básicos, compromete com a sociabilidade das pessoas negras em espaços por dizer até públicos como, por exemplo, escola e teatros.

Logo é importante refletir sobre como tais estruturas engrenadas na sociedade como o todo, ditam as questões de igualdade, valorização e diversidade de um corpo. Assim, é necessária uma compreensão sobre contexto histórico percorrido pela Mercedes Baptista e Consuelo Rios, as lutas contra o racismo e as influências que reverberam a inclusão e a diversidade no Balé Clássico no Brasil ainda nos dias atuais.

2.3.1 Mercedes Baptista

Em 1948, temos a primeira bailarina negra no Brasil, a ingressando no Balé Clássico, por meio de um concurso público do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, Mercedes Baptista.

Entretanto, desde sua audição Mercedes Baptista²⁴ encontrou diversas dificuldades e discriminação racial em sua passagem no Theatro Municipal do Rio de Janeiro que era considerado o polo da cultura brasileira na capital do país. É a partir dele, que grandes nomes²⁵ da dança vieram para o Brasil além de “exportar” bailarinos para fora do país no intuito de seguirem como bailarina(o)s profissionais.

Dessa maneira, Mercedes nunca teve uma oportunidade em se destacar com o Balé Clássico no Theatro Municipal do Rio de Janeiro. Com a vinda da companhia da

²⁴Os autores ANUNCIAÇÃO (2021), MELGAÇO (2007) e MARISCIULO (2021) mencionam o racismo e a invisibilidade que Mercedes Baptista sofreu durante seu percurso no Theatro Municipal do Rio de Janeiro, como bailarina e professora de dança. Além de relatarem como se deu a criação e as apresentações de sua companhia “Balé Folclórico de Mercedes Baptista”; bem como, a influência de Katherine Dunham na sua produção e composição de danças afros.

²⁵ANUNCIAÇÃO (2021, p.67-75), discorre sobre as personalidades da dança que chegam ao Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, e se apresentam no Theatro Municipal da cidade, como o Ballet Russo de Sergiei Diaghilev, Ana Pavlova e Maria Olenewa.

bailarina Katherine Dunham²⁶ ao Brasil, Mercedes tem com esta artista uma experiência em dança que trará novos rumos para sua vida, foi convidada para ir aos Estados Unidos, onde estuda junto à companhia de Dunham. Essa parceria resultou em uma profunda experiência para Mercedes em sua forma de produção e composição de dança.

Assim, em 1953, ao retornar ao Brasil, cria o Balé Folclórico Mercedes Baptista e consegue dar aulas e coreografar em uma sala do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, com apresentações de sua companhia no grande Theatro Municipal do Rio de Janeiro em intervalos de um espetáculo ou outro. Além disso, Mercedes Baptista (fig.3) é considerada uma das mais importantes figuras brasileiras para o círculo da dança em relação às danças afro-brasileiras.

Figura 3: Mercedes Baptista



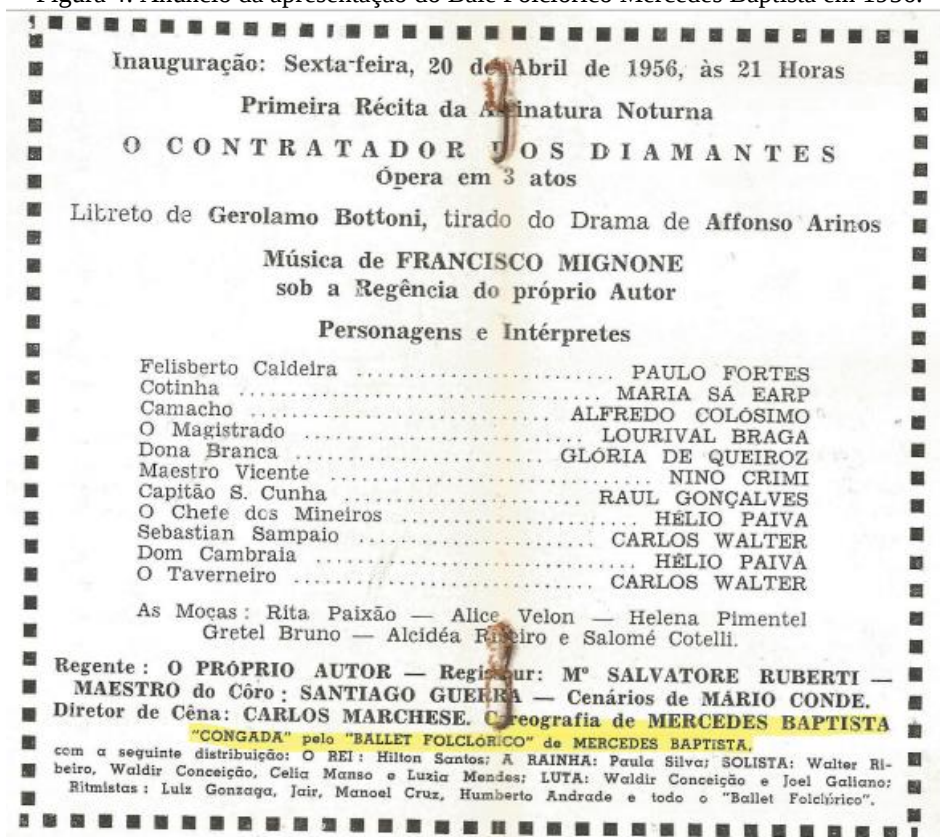
Fonte: Arquivo Nacional

²⁶Katherine Dunham bailarina negra norte-americana, ela e sua companhia de dança, conhecida internacionalmente, em 1950 durante uma turnê para se apresentarem no Teatro Municipal de São Paulo, o Hotel Esplanada se recusou a hospedá-la ao descobrir que era uma mulher negra. Ela realizou a denúncia aos repórteres e imprensa que foram prestigiar seu espetáculo. Tal denúncia resultou na criação da Lei 1390/1951, criada pelo deputado Afonso Arinos, em que a mesma leva seu nome, sendo considerada a primeira lei de combate à discriminação racial no Brasil.

Um ponto importante, é que Mercedes Baptista era vista e considerada somente para a realização de danças folclóricas e jamais para o Balé Clássico do Corpo de Baile do teatro, o que reforça o estereótipo do corpo da mulher negra, ou seja, um corpo energético, forte, sexualizado, exotizado, entre outros.

Na figura 4 apresento o programa da Temporada Nacional de Arte do Theatro Municipal do Rio de Janeiro em 1956²⁷, onde a informação sobre a apresentação do Balé Folclórico Mercedes Baptista, no qual aos olhos não atentos poderia passar despercebida.

Figura 4: Anúncio da apresentação do Balé Folclórico Mercedes Baptista em 1956.



Fonte: Museu do Estado do Rio de Janeiro

Com o desenvolvimento do seu trabalho, Mercedes Baptista torna-se mais conhecida granjeando sucesso e consolidando sua carreira na dança dentro e fora do país. -Encontrou assim, um modo de fazer e dançar algo que lhe foi atribuído e deixado

²⁷ Segue link para acessar o programa completo: Disponível em: http://www.museusdoestado.rj.gov.br/sisgam/index.php?qresultados=1&pagina=23&busca=1956&operador=or&museu=11&num_interno=25&flag=1 . Acesso em 25 de maio de 2023. Segue outro programa da apresentação do Balé Folclórico Mercedes Baptista em 1963: Disponível em: http://www.museusdoestado.rj.gov.br/sisgam/index.php?qresultados=1&pagina=19&busca=%20folcl%F3rico&operador=or&museu=11&num_interno=21&flag=1 / - Acesso em 25 de maio de 2023.

como uma importante opção que é a dança afro-brasileira, tornando-se uma das maiores referências do país.

2.3.2 – Consuelo Rios

Consuelo Rios²⁸(Fig. 5) ao tentar concorrer às vagas do Corpo de Baile do Theatro Municipal do Rio de Janeiro em 1945, não conseguiu efetivá-la por ter sido informada que o mesmo não estava acontecendo. O que de fato não era verdade, sendo que outras bailarinas conseguiram realizar o concurso, ou seja, o que revela o racismo e preconceito escancarado, pelo fato de ser uma mulher negra, desconsiderando a sua técnica clássica irreverente.

Figura 5: Consuelo Rios



Fonte: Reprodução internet

Apesar da negativa de sua entrada no Corpo de Baile, Consuelo Rios se tornou uma profissional de dança e estuda com diversos profissionais como a bailarina e

²⁸ROGERO (2019) em podcast e o blog Tutu da Ju, relatam a trajetória de Consuelo Rios, sua tentativa em ingressar no Theatro Municipal do Rio de Janeiro, sua formação artística e atuação como professora de Balé Clássico.

professora Tatiana Leskova²⁹. Além disso, formou-se em Educação Física, estudou no exterior na *American Ballet School*³⁰ e *Julliard School*³¹ em Nova Iorque.

Consuelo Rios retornou ao país no final do ano de 1961³² para lecionar Balé Clássico na Escola do Theatro Municipal do Rio de Janeiro. Esse registro, na figura 6, marca o início do primeiro ano de sua trajetória como uma das melhores professoras de Balé Clássico do país. Assim sendo, três anos depois, ela cria sua própria escola chamada “Stúdio de Ballet Consuelo Rios”, e os festivais anuais eram realizados no Theatro Municipal do Rio de Janeiro.

Figura 6: Corpo Docente de técnica de ballet da Escola de Danças do Theatro Municipal do Rio de Janeiro em 1961 – Consuelo Rios da direita para esquerda.



Fonte: Museus do estado do Rio de Janeiro

Assim, esses fatos nas trajetórias artísticas de Mercedes Baptista e Consuelo Rios, nos fazem perceber a existência do racismo, entretanto, a coragem e o desejo de dançar, resultaram em criações de suas próprias companhias de dança, realidade

²⁹ Bailarina, coreógrafa, maître de balé, naturalizada brasileira, “a artista francesa de origem russa que ajudou a definir os rumos da dança no Brasil” (PAVLOVA, 2022)

³⁰ É a escola oficial do New York City Ballet, criada por George Balanchine e Lincoln Kirstein.

³¹ É uma escola de ensino superior que agrega as áreas das Artes: Dança, Teatro e Música.

³² Segue link do programa completo de apresentação do Festival da Escola de Dança Clássicas do Theatro Municipal em 1961. Disponível em: http://www.museusdoestado.rj.gov.br/sisgam/index.php?qresultados=1&pagina=-1&busca=043773&operador=or&museu=11&num_interno=1&flag=1. Acesso em 30 de maio de 2023. E o Programa do II Festival do Studio de Ballet Consuelo Rios em 1964. Disponível em: http://www.museusdoestado.rj.gov.br/sisgam/index.php?qresultados=1&pagina=-1&busca=044828&operador=or&museu=11&num_interno=1&flag=1. Acesso em 30 de maio de 2023.

existente em algumas partes do mundo, bem como a criação de leis para o combate à exclusão ocasionada pelo racismo e pelo preconceito.

2.4 Racismo: exemplos no Brasil e no Mundo

No intuito de discutir sobre a existência do racismo no Balé Clássico e/ou escolas de dança, é fundamental compreender a condição do povo negro durante os séculos XIX e XX que foram o auge da história do Balé Clássico. Nesse período, o racismo era uma realidade opressiva e estrutural, que afetava todas as esferas da sociedade, incluindo as artes. Considera-se, aqui, a condição de escravizados e algumas consequências resultantes do processo abolicionista ao longo do século XIX. Tal situação tem relação direta com países envolvidos no tráfico negreiro, como Portugal, Inglaterra, Espanha e, principalmente, a França.

Entre os séculos XV e XX, em muitos países a sociedade estava profundamente marcada pela colonização e a escravidão, surge a discriminação e a segregação racial pelas quais os negros foram marginalizados e precisaram se envolver em lutas pela igualdade racial. Essa condição era particularmente desafiadora para as pessoas negras, que enfrentavam obstáculos significativos em diversas áreas da vida, sendo privados de um trabalho com remuneração digna, alimentação e moradia adequada e, principalmente, a educação. Nesse sentido, observando-se que:

Nas sociedades coloniais, discriminação significa uma distinção prejudicial que reduz a possibilidade, ou que impede determinadas categorias da população, de ter acesso a certas posições, profissões ou ocupações. A segregação, por outro lado, significa separação física ou o isolamento de grupos étnicos ou raciais específicos do grosso da população ou de estruturas sociais essenciais. (BETHENCOURT, 2018, p.298).

Assim, tanto na Europa quanto nas Américas do Norte e Sul, o colonialismo e o comércio de escravos haviam moldado a percepção negativa e estereotipada dos povos africanos e seus descendentes. Colaborando com o “racismo estrutural”, termo elaborado por ALMEIDA (2018), a desigualdade racial, impedia que os negros tivessem acesso igualitário a oportunidades artísticas, incluindo a participação no Balé Clássico.

Consequentemente, o resultado do poder do branco e a relação estabelecida sobre os outros é o que determina os lugares de hierarquia de dominação que

contribuem para as justificativas de violências existentes. Ou seja, o que determina tais atitudes é simplesmente a cor, o que vem com um conjunto de significados e ideias de superioridades que dão vantagem às classificações hierárquicas considerando a pessoa negra inferior. Desse modo, tais diferenças resultantes da discriminação racial, conforme KILOMBA (2008, p.75, grifos da autora) diz que “essas diferenças construídas *estão inseparavelmente ligadas a valores hierárquicos*”. Assim,

Não só o indivíduo é visto como “diferente”, mas essa diferença também é articulada através do estigma, da desonra e da inferioridade. Tais valores hierárquicos implicam um processo de naturalização, pois são aplicados a todos os membros do mesmo grupo que chegam a ser vistas/os como “a/o problemática/o”, “a/o difícil”, “a/o perigosa”, “a/o preguiçosa/o”, a exótica/o”, “a/o colorida/o”, e “a/o incomum”. (KILOMBA, 2008, p.75-76 grifos da autora).

Observam-se assim os estereótipos resultantes da construção social ditada pelos brancos em relação às pessoas negras. Tal situação, dispõe do uso de alguns privilégios que são consequentes da “superioridade branca” como mencionada por SCHUCMAN (2020). Além disso, outro termo que se refere ao poder é a branquitude que segundo SCHUCMAN (2020), refere-se à vantagem estrutural, na sociedade, que são baseadas na dominação racial e estão enraizadas na branquitude, sendo colonizadas pelos europeus. Em outras palavras,

Só se torna “diferente” do que se “difere” de um grupo que tem o poder de se definir como norma – a norma *branca*. Todas/os aquelas/es que não são brancas/os são construídas/os então como “diferentes”. A branquitude é construída como ponto de referência a partir do qual todas/os as/os “*Outras/os*” raciais “diferem”. (KILOMBA, 2008, p.75. grifos da autora).

Portanto, são barreiras que os estereótipos impõem e impedem a ascensão de pessoas negras aos lugares de poder e de controle, em uma relação direta com o fato da inexistência de bailarinas negras nas montagens e representações dos papéis principais e importantes em um balé, ficando apenas com representações de menos valia, papéis agressivos como animais, eróticas, ou seja, tudo aquilo que não seja delicado.

Apresento a seguir fatos que ocorreram concomitantemente, (fig. 7), em âmbitos distintos, ou seja, o Balé Clássico no contexto em que foi elaborado e a escravidão.

Figura 7: Linha temporal



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Conforme a linha temporal apresentada, enquanto o Balé Clássico está se desenvolvendo em várias partes do mundo e sendo alterado por transformações de naturezas diversas, até ao que conhecemos hoje, podemos compreender a forte presença da condição do corpo escravizado, mesmo após a abolição, em que a sociedade fez a manutenção do desprivilegio e a privação de seus direitos humanos mais básicos. Assim,

Por ser uma forma de consciência historicamente determinada, o racismo é fundamentalmente transversal, ou seja, atravessa todos os segmentos da sociedade e todas as formas de organização social: políticos, religiões, ideologias, etc. Afeta, ainda, todas as camadas da sociedade, sendo um fator majoritário no universo onde se sustenta emocional e historicamente. (MOORE, 2007. p.286).

A cultura dos escravizados era explorada como inspiração para criações de danças e peças teatrais, aqui o que era utilizado e vendia era a exotividade do corpo negro. Portanto, como o escravizado poderia ter acesso às culturas estrangeiras, se não tinha o direito nem à educação em seu país como no Brasil? Logo, seria impossível a presença de um corpo negro no Balé Clássico e muito menos presenciar algumas cenas dentro de um teatro.

Assim, a crítica que faço, não é culpar a existência e nem os avanços de um estilo tão bem fundamentado, e sim, como a sua construção desde os seus primórdios deu-se de forma elitizada e feita para um tipo específico de sociedade, o que impossibilitou o acesso, principalmente, de bailarinas negras nesses espaços.

Portanto, isso é resultante da condição social ao qual ao negro foi exposto, sobretudo no Brasil, sem educação, trabalho adequado e muito menos capital cultural³³. Sendo que, o Balé Clássico, reflete não somente qualidade e o virtuosismo técnico, mas

³³ Termo da sociologia elaborado por Pierre Bourdieu “capital cultural na sua forma “incorporada”. Como elementos constitutivos dessa forma de capital merecem destaque a chamada “cultura geral” – expressão sintomaticamente vaga; os gostos em matéria de arte, culinária, decoração, vestuário, esportes e etc; o domínio maior ou menor da língua culta; as informações sobre o mundo escolar. (...)o elemento da bagagem familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar. A Sociologia da Educação de Bourdieu se notabiliza, justamente, pela diminuição que promove do peso do fator econômico, comparativamente ao cultural, na explicação das desigualdades escolares. Em primeiro lugar, a posse de capital cultural favoreceria o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares. As referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (cultos, apropriados) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitariam o aprendizado escolar na medida em que funcionariam como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar”. (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2002, p. 21)

um custo financeiro elevado, uma educação do corpo que uma pessoa negra precisa poder acessar, mas não possui dinheiro o suficiente para se manter.

Apesar dessas condições adversas, no Brasil, têm sido construídas algumas Políticas Públicas, que têm possibilitado o acesso de pessoas negras à educação, cultura, trabalho e outras oportunidades. Assim começam a surgir bolsas de estudo, cotas, que são o resultado da tentativa, em algumas instâncias muito eficientes, de uma reparação histórica com todo o atraso do acesso que as pessoas negras tiveram socialmente.

Dessa forma, reforço a importância em se ter instituições, principalmente da área de dança, que tenham bolsas de estudo para pessoas negras. Só assim, as bailarinas negras terão acesso ao Balé Clássico, pois, o que elas precisam é de apenas uma oportunidade, um olhar atencioso para que possam se tornarem, algum dia, profissionais. E isso, de algum modo, não garante que deixarão de existir episódios de racismo, considerando o modo de construção e manutenção do Balé Clássico, seu conservadorismo, a elite que mantém enrijecidas as brechas de oportunidades possíveis para uma bailarina ser a principal ou solista, e até mesmo do corpo de baile em companhias de dança profissionais.

2.4.1 Afinal, o que é racismo?

Ao falar sobre racismo, ALMEIDA (2018), define que:

(...) é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. (p.25, grifos do autor)

Essa sistematização mencionada por ALMEIDA (2018) está associada à discriminação racial resultando no preconceito racial podendo ocorrer de forma direta ou indireta, e também ao que condiz com a segregação racial, convertendo-se em privilégios e desprivilegios.

O racismo resulta na violência e no apagamento do povo negro, da escravatura e suas consequências que ainda se refletem em todo o mundo, principalmente nos países

colonizadores. Por tantos séculos de escravidão, e mesmo ter sido “abolida” do mundo, não significa que necessariamente ainda terminou, pois, ela ficou articulada e sublimada, o que permitiu um aprimoramento em se mascarar a realidade ainda existente. Como nos coloca MOORE (2007) o racismo é uma recuperação cultural de um conjunto de comportamentos agressivos, violentos e egoístas cuja finalidade é a estruturação e a sustentação de sistemas de gestão dos recursos em termos racialmente monopolistas. Logo,

Se o racismo resiste hoje com a virulência que possui, expandindo-se cada vez mais, apesar de todos os esforços morais e culturais e de todos os avanços no conhecimento científico sobre o desenvolvimento das sociedades humanas, é porque ele tem se convertido, ao longo do tempo, numa realidade tenaz, arraigada na consciência e na prática social, e que ele beneficia materialmente, em todos sentidos, aos usufrutuários de um sistema racializado e fenotipocêntrico. Não por outro motivo, ele se insere numa trama social global em que os evidentes benefícios obtidos na sua sustentação são muito maiores do que seus custos. (MOORE, 2007. p.286).

Portanto, o racismo acontece repetidamente todos os dias com uma pessoa negra, e a partir dele, o estereótipo surge ditando e delimitando a sua condição social, cultural e assim o preconceito fica aderido em nossa sociedade, como uma doença sintomática e repetitiva. E por mais que existam leis criadas para a implementação e manutenção do respeito racial, isto não ocorre com tanta efetividade, mesmo na educação sendo esta a chave para a reeducação social, pois, por meio dela, a sociedade toma consciência e talvez em um futuro ainda não distante, as violências causadas pelo racismo possam de algum modo nunca mais ocorrerem.

Assim, aponto algumas leis criadas no Brasil que tratam da discriminação racial:

- **Lei 1390/1951:** Conhecida como Lei Afonso Arinos³⁴, “surtiu como a primeira norma destinada para punir e inibir atos racistas” (WESTIN.2020).
- **Lei 7.716/1989**³⁵: Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor, estabelecendo punições para atos de discriminação racial ou práticas racistas, tanto no âmbito público quanto no privado.

³⁴Afonso Arinos de Melo Franco, foi um deputado estadual de Minas Gerais, branco, foi responsável pela implementação da primeira lei antirracista no Brasil.

³⁵ Ao se alterar a Lei 7.716/1989, foi implementada a Lei 14.532/2023 a qual equipara a injúria racial ao crime de racismo. Portanto, “para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de

- **Lei 12.288/2010**³⁶: Essa lei busca garantir a igualdade de oportunidades, o combate à discriminação racial e a promoção da igualdade racial no Brasil. Ele aborda questões como políticas públicas de inclusão, ações afirmativas, combate ao racismo, entre outros aspectos.
- **Lei 12. 519/2011**: Estabelece a inclusão do dia 20 de novembro o dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra.

No entanto, é importante ressaltar que ainda existem desafios a serem superados para efetivar plenamente esses direitos e garantir a igualdade racial no país.

suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público.” (BRASIL, 2023).

³⁶ Por meio dessa lei, é elaborado o “Estatuto da Igualdade Racial”, “objeto da Lei nº 12.288, de 2010, destina-se a garantir à população negra a igualdade de oportunidades e a defesa dos direitos étnicos e individuais, coletivos e difusos. Além disso, busca combater a discriminação racial e quaisquer outras formas de intolerância étnica (BRASIL, 2014, p.07). Além de que “o art. 4º, parágrafo único, do Estatuto da Igualdade Racial consagrou legalmente a possibilidade de recurso a programas de ação afirmativa para reparar as distorções e desigualdades sociais e demais práticas discriminatórias adotadas contra a população negra, nas esferas pública e privada, durante o processo de formação social do país. (BRASIL, 2014, p.12).

CAPÍTULO 3 – PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DOS NEGROS NO BRASIL

A educação dos negros no Brasil é uma história marcada por desafios, resistência e luta por igualdade e inclusão. Desde os tempos da escravatura, a educação foi negada às pessoas negras, devido a condição de servidão imposta e determinada desde o século XV³⁷. E mesmo após a abolição da escravatura, esse direito ainda lhes foi negado, estando apenas à mercê de seus senhores para a sua sobrevivência, um trabalho que não era diferente da sua condição como escravizado.

Por sua vez, segundo OLIVEIRA, OLIVEIRA e COSTA (2021, p.2) destacam que:

Entre os direitos negados a essa população temos a educação, no qual este grupo era proibido de frequentar qualquer local que a disponibilizasse. Tal fato estendeu-se por muitos anos, sendo disponibilizado esse acesso à educação, inicialmente, apenas, para os brancos e negros libertos.

Portanto, disso resultou o surgimento de condições socioeconômicas precárias e um preconceito racial que dificultavam o acesso à educação formal, ou seja, o Estado demorou a estabelecer políticas públicas efetivas para a inclusão dos negros na educação, o que fomentou na reprodução da exclusão e da desigualdade racial. Ou seja, de acordo com SANTOS (2008), a legislação oficial não fornecia condições dignas de acesso e permanência nas escolas para as pessoas negras, o que colaborava com a reprodução do preconceito e discriminação racial nos espaços educacionais. Diante disso, SANTOS (2008), aborda que a existência das dificuldades como aquisição de roupa ou materiais escolares, a urgência em ter um emprego para contribuir com as despesas familiares, entre outras situações, colaboram com as ausências e o afastamento da população negra no processo de escolarização.

Visto que as sequelas deixadas pela escravidão no país perduram até os dias atuais, é evidente que há diversas dificuldades de acesso ao ensino educacional para as pessoas negras. Ou seja, as leis como, por exemplo, o decreto nº 1.331/1854 sobre o qual discorro a seguir, surgiram para a integração de pessoas negras em escolas que

³⁷ Segundo GOMES (2019, p.11), em 1444 houve o “registro do primeiro leilão de africanos escravizados em Portugal”. E em 1500, “o total de escravos comprados ou capturados na África pelos portugueses chega a 150 mil”.

tinham suas restrições, segundo OLIVEIRA, OLIVEIRA e COSTA (2021, p.6) na “Constituição de 1824 foi assegurado ser direito de todos os cidadãos, exceto os escravos, ter acesso à educação primária de maneira gratuita”, negando ao corpo negro, seus direitos mais básicos.

A partir dos meados do século XIX e ao longo do século XX, surgiram, assim, leis como, por exemplo, a Lei do Ventre Livre, que liberta filhos de escravizadas após o seu nascimento, e permitia que esses pudessem ter acesso à educação de forma gratuita. Portanto, as leis 10.639/2003 e Lei 12.711/2012, que menciono a seguir, foram criadas na tentativa da manutenção e promoção da igualdade racial referente ao ingresso de pessoas negras em instituições de ensino. Portanto, tais leis criadas são fruto das lutas realizadas pelo movimento negro contra o racismo institucional, surgindo assim, diversas organizações e movimentos voltados para a promoção da igualdade racial e da educação para os negros no Brasil.

Dito isso, seguem algumas das leis que mudaram o curso da história da educação dos negros em nosso país:

- **Decreto 1.331/1854:** “Conhecida como Reforma Couto Ferraz, tratou da educação dos negros, tornando gratuito o acesso destes as escolas primárias e secundárias, com exceção dos escravos, que não poderiam ser admitidos em nenhum nível de ensino”. (OLIVEIRA, OLIVEIRA e COSTA, 2021).

Consequentemente, a educação aos negros não acontecia de forma igualitária, pois, os escravizados continuavam na condição servil. Assim, para que o acesso dos escravizados à educação fosse uma realidade, surgiu a criação da Lei do Ventre Livre em 1871, pela qual os filhos nascidos de escravizadas não eram mais considerados escravos, e isso resultou em outra dúvida sobre como sucederiam os trâmites educacionais. Ou seja, quem seria responsável pela educação dos não-escravizados adquirida pela Lei do Ventre Livre? Assim, FONSECA (2000) diz que:

A divisão de opiniões não se relacionava à necessidade da educação, pois, praticamente todos concordavam que esta seria de grande valia para os negros escravizados e seus descendentes. Na verdade, os deputados discordavam quanto a “quem” caberia educar as crianças que nasceriam livres, já que elas deveriam permanecer junto de suas mães e sob a tutela dos senhores destas. (p.98, grifos do autor).

Portanto, a educação contrariava os proprietários de escravizados, para os quais a prioridade era a utilização deles na produção agrícola o que, posteriormente, resultou em que esta lei desse respaldo estes senhores, isentando-os de qualquer responsabilidade referente à educação dos escravizados livres, e podendo assim, utilizá-los como trabalhadores sob o regime da escravatura. Nesse sentido, observamos que:

(...) a análise desse processo através da questão educacional revela que havia, durante a segunda metade do século XIX, uma consciência da importância da educação como fato de inclusão social. O que nos permite dizer que entre essa consciência e a atitude de não tornar a educação um bem acessível aos indivíduos oriundos do cativeiro, o que verdadeiramente se construiu foi a determinação de incluir os ex-escravos de forma absolutamente marginal na sociedade organizada a partir do trabalho livre. (FONSECA, 2000, p.119).

A lei a seguir, foi primordial no combate à discriminação racial, preconceito e principalmente a intolerância religiosa no que diz respeito às religiões de matrizes africanas nas escolas brasileiras. É uma forma de apresentar aos alunos e instituições de ensino a pluralidade de corpos, principalmente ao refere-se às representações de pessoas negras, contribuindo assim no processo identitários de crianças e adolescentes negras, conhecendo sua história e sua ancestralidade.

- **Lei 10.639/2003³⁸:** Estabelece a inclusão e obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" nos currículos escolares. Ela busca promover o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, contribuindo para o combate ao racismo e a valorização da cultura negra.

Além disso, ela também contribui para que o corpo da escola possa identificar situações de racismo no espaço escolar, evitando as situações de silenciamento em situações de violência e agressões discriminatórias. A escola, é parte fundamental na socialização dos que estão inseridos nela, visto que, as situações discriminatórias contribuem para inibição da criança e/ou adolescente negra, no qual acarreta a dificuldade em se reconhecer, percebendo-se na condição de inferioridade racial, não compreendendo que está passando por uma situação racista, tendo assim, o corpo docente e a escola como um amparo protetor.

³⁸ Há a Lei 11.645/2008, “que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 05 de julho de 2023.

Portanto, a escola deve ser um lugar antirracista na promoção da igualdade racial, da desconstrução de termos preconceituosos, abordando temas referentes à diversidade étnico-racial, no fornecimento de materiais didáticos que irão contribuir na construção de uma imagem positiva de pessoas negras e da não perpetuação na reprodução de termos racistas.

- **Lei 12.711/2012:** Conhecida como Lei de Cotas, essa legislação estabelece a reserva de vagas para estudantes negros, indígenas, pessoas com deficiência e de escolas públicas em instituições federais de ensino superior, escolas técnicas e institutos federais.

Essa lei foi primordial para o ingresso de alunas(os) nas instituições de ensino, principalmente as públicas tendo em vista que, havia poucas pessoas negras, indígenas e com deficiência nesses espaços. Ou seja, está relacionada diretamente a pessoas com baixa renda e à sua raça, visto que, o ingresso de pessoas nas universidades e escolas técnicas são pessoas com melhor renda, e principalmente que tiveram grande parte de sua vida estudantil dedicada aos estudos, sendo que, pessoas de raças não brancas, durante a sua adolescência, trabalham.

Portanto, existem leis que garantem uma educação para pessoas negras, e, principalmente, a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a igualdade de todos perante a lei, independentemente de raça ou cor, garantindo assim, o direito à educação para todos os cidadãos brasileiros. No entanto, apesar dos direitos garantidos por lei, a desigualdade racial ainda é uma realidade no sistema educacional brasileiro.

3.1 A Presença do corpo negro nas instituições de Dança Públicas e Privadas

No presente subtem, ao utilizar a pesquisa qualitativa, recorro aos teóricos (PRODANOV e FREITAS 2013, p.69-70), buscando a “relação de causa-efeito entre os fenômenos” do problema que analiso, ou seja, há a necessidade de realizar uma análise e compreender os processos de reprodução do racismo no Balé Clássico, realizando uma interpretação a partir da pesquisa documental, perante a realidade apresentada em diversos espaços de ensino não-formal de dança.

Dessa maneira contextualizar a história da educação dos negros no Brasil é fundamental para compreendermos as desigualdades presentes hoje e para buscarmos soluções que promovam a inclusão e a valorização de pessoas negras no sistema educacional. Nesse sentido, ao problematizar o acesso de pessoas negras no ensino não-formal de dança, é importante considerar que existem situações de racismo, estereótipos, as ausências de representatividade, bem como a desigualdade nas oportunidades artísticas.

Em outras palavras, as instituições públicas e privadas de dança precisam compreender a necessidade de implementar um projeto educacional antirracista que provoque, altere e reflita sobre as engrenagens de poder que atuam em seu espaço educacional. Pois,

(...) o melhor entendimento do racismo no cotidiano da escola (...) é arquitetar **um novo projeto de educação** que possibilite a inserção **social igualitária e destravar o potencial intelectual**, embotado pelo racismo, de todos(as) os(as) brasileiros(as), **independentemente de cor/raça, gênero, renda, entre outras distinções**. Tal fato contribuirá para o desenvolvimento de um pensamento comprometido com o antirracismo, **combatente da ideia de inferioridade/superioridade de indivíduos** ou de grupos raciais e étnicos, que caminha para a compreensão integral do sujeito e no qual a diversidade humana seja formal e substantivamente respeitada e valorizada. (CAVALLEIRO, 2005, p.11, grifos meus).

Portanto, é possível promover ações antirracistas nos espaços de ensino de dança, onde haverá a existência de pessoas negras interessadas no aprendizado do Balé Clássico, contrapondo a sua história pessoal no Balé Clássico paralelamente à aproximação de outras raças, tendo a oportunidade de abordar e ressignificar a presença de pessoas negras no universo no Balé Clássico.

Além disso, tal ação irá reverberar não somente nas alunas, mas em todo o conjunto da escola, evitando a segregação de bailarinas na sala de aula, promovendo o seu apagamento durante as apresentações de coreografias, havendo a promoção igualitária de suas habilidades técnicas de dança, reverberando em oportunidades como lugares de destaque nas coreografias, evitando assim, que a bailarina negra se sinta inferior diante de outras bailarinas brancas que são a maioria.

Para isso, é preciso localizar o que é o ensino não-formal de dança:

(...) como aquela que se constitui de atividades educacionais organizadas e desenvolvidas fora do sistema educacional formal, destinadas, geralmente, a atender determinados grupos. Engloba tanto ações e projetos relacionados à Dança, desenvolvidos em atividades extracurriculares oferecidas pelas

escolas, como cursos livres desenvolvidos por iniciativas privadas e/ou públicas. (ARAÚJO, 2021, p.62)

Desse modo, ao considerar que a dança é uma expressão artística que reflete as diferentes realidades sociais, assim como a arte como um todo, ambas contribuem na construção do sujeito. Ou seja, o aprendizado adquirido a partir da experiência e do contato com temas e abordagens, por exemplo, da diversidade racial e da inclusão, irão refletir não apenas dentro da sala de aula, mas também fora dela, tornando os indivíduos agentes sociais. Sendo assim, ao abordar sobre as possibilidades que a dança proporciona, Araújo (2021) destaca que:

A dança (...) na atualidade é reconhecida como **conhecimento sócio-histórico-cultural**, comunicação não-verbal, linguagem estética e artística, como uma **linguagem que participa ativamente da construção de sujeitos e contribui para a concretização efetiva de projeto de sociedade**. (p.54, grifos meus).

Nesse sentido, nos espaços não-formais de dança, penso eu, seria necessário a inclusão de abordagens referentes às histórias afro-brasileiras, temas de suma relevância para a prevenção da discriminação racial, o preconceito, e a segregações de um corpo, além de abordar temas como representatividade negra na dança, principalmente no Balé Clássico, apresentando as possibilidades da valorização do corpo negro. Dou como exemplo, as possibilidades da utilização do cabelo crespo em um coque de balé, utilização de meias e sapatilhas para o tom da pele negra.

Logo, ao considerar a dança em ensinamentos não-formais que oferecem o Balé Clássico, é importante destacar a diversidade de corpos presentes nesses espaços, especialmente a presença do corpo negro. Essa diversidade traz consigo implicações significativas para a manutenção e permanência desses corpos em tais ambientes. Portanto, uma das implicações possíveis ao incentivar a valorização do corpo negro é ao explicar para as bailarinas negras porquê é importante usar meia-calça e sapatilha que correspondam ao seu tom de pele negra. Sendo que são utilizadas para manter a harmonia da linha estética da bailarina, pois fazem parte da extensão do seu corpo.

Por outro lado, ao considerar o ensino privado de dança, é importante levar em conta diversos aspectos. Primeiramente, é preciso destacar se a essa instituição é demandando um investimento financeiro significativo, devido aos altos custos que envolvem a mensalidade e as apresentações de dança, principalmente os figurinos. No entanto, é válido ressaltar que essas escolas muitas vezes oferecem recursos de aprendizagem mais avançados, como um ambiente de sala adequado e equipamentos de

qualidade. Além disso, é importante mencionar que as aulas nesse tipo de escola são cobradas por hora.

Outro aspecto fundamental é considerar a representatividade no corpo docente e discente dessas escolas. Em geral, a maioria dos professores e alunos são compostos por pessoas brancas, havendo apenas algumas bailarinas negras. Isso reflete uma realidade socioeconômica na qual as pessoas negras muitas vezes enfrentam barreiras e desafios para se manterem nesses espaços. Para que as bailarinas negras possam permanecer na escola, elas precisam arcar com os custos, seja por meio do suporte financeiro de suas famílias ou de seu próprio esforço pessoal – não desconsidero aqui que tal situação também esteja presente no cotidiano de bailarinas brancas, embora a cor de pele em seus corpos já as favoreça no contexto, aqui considerado.

É importante analisar essa dinâmica a partir de uma perspectiva crítica, que concede a necessidade de promover a diversidade racial e consequentemente a inclusão nessas instituições. É fundamental que sejam adotadas medidas para reduzir as barreiras financeiras e garantir o acesso igualitário de talentos diversificados na dança.

Podemos observar também que escolas particulares de dança, geralmente, estão localizadas em áreas privilegiadas, em bairros bem estruturados, o que contribui para o aumento dos custos das mensalidades. Além disso, as pessoas que frequentam essas escolas geralmente possuem uma condição financeira favorável, o que resulta na falta de diversidade racial tornando o ambiente homogêneo. Infelizmente, os corpos negros presentes nesses espaços quase sempre enfrentam dificuldades para se manterem devido aos altos custos envolvidos.

Diante disso, é fundamental que as instituições privadas adotem medidas para promover a diversidade racial, atuando como agentes sociais conscientes. Isso pode incluir a implementação de políticas públicas, como a oferta de bolsas de estudo e outras formas de apoio financeiro. Somente por meio dessas ações será possível aumentar a presença de corpos negros em escolas particulares de dança e garantir uma maior inclusão e representatividade.

Os projetos sociais e ONGs são outro exemplo de espaços de ensino não-formal. Nesses espaços, é possível observar uma predominância de corpos negros, o que está relacionado à sua localização comumente em comunidades ou em lugares de vulnerabilidade. Essas iniciativas têm o objetivo de levar cultura para as comunidades e proporcionar acesso a oportunidades que podem não estar disponíveis em outros lugares.

Os projetos sociais e ONGs também contam com a colaboração de voluntários que desempenham diferentes papéis, como por exemplo, professores de dança, apoio na manutenção do espaço por meio de doações e parcerias sociais, além do suporte de patrocinadores. O objetivo é garantir a permanência e a participação de estudantes nesses espaços, e para isso são fornecidos materiais necessários para as aulas, como *collants*, sapatilhas, meias-calças, entre outros.

No entanto, esses espaços também apresentam vulnerabilidades. As salas de aula podem ter estruturas de qualidade inferior, mas também podem ser adequadas e interessantes. Além disso, eles estão sujeitos a situações de encerramento das instituições ou cortes financeiros devido à escassez de doações, especialmente se não houver patrocinadores. Dependendo da localização, também pode haver evasão de estudantes devido à exposição a situações de violência.

Nesse sentido, outro exemplo de espaço não-formal de dança são as instituições públicas de ensino. Como exemplo temos as escolas estaduais, por exemplo, o espaço de ensino de dança do Palácio das Artes, o Centro de Formação Artística e Tecnológica – CEFART, que é uma instituição no qual o ingresso dos alunos nos cursos oferecidos é por meio de processo seletivo, no qual é necessário que os candidatos às vagas tenham algum contato mínimo com a área desejada. Além disso, a instituição oferece duas modalidades para o ensino da dança o curso básico livre e o curso técnico profissionalizante.

Nesses espaços existem um suporte de materiais para alunas(os) de baixa renda quanto a aquisição de *collants*, sapatilhas, meias-calças, entre outros. Além disso a instituição utiliza um modo semelhante de recurso como as cotas, reservando vagas para alunos que ainda estão estudando o ensino fundamental e médio, pessoas de baixa renda, negras e/ou indígenas.

Dessa forma, o Centro de Formação Artística e Tecnológica - CEFART, possui diretrizes educacionais que os torna agentes formadores de construção social, considerando os mecanismos de mudanças estruturantes para se alcançar uma diversidade racial e social em seus espaços.

3.2 Diálogos emancipatórios: Educação Básica Brasileira e o Ensino não-formal de dança

A Educação Básica brasileira dispõe de caminhos legais pelos quais realizo sugestões de aplicabilidade das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e a Base Nacional Curricular Comum – BNCC, para a promoção da diversidade racial, nos espaços não-formais de dança, considerando o racismo existente no Balé Clássico.

Assim, realizo diálogos emancipatórios entre a Educação Básica e o ensino não-formal de dança, criando relações possíveis ao serem abordados temas das relações étnico- raciais, a partir de leis existentes e que sustentam o sistema educacional brasileiro. Entretanto, é importante lembrar, que os ensinos não-formais de dança, não tem a obrigatoriedade em implementar em suas diretrizes as leis que sustentam a educação nacional.

Desse modo, apresento as possibilidades existentes na Educação Básica, considerando os possíveis resultados positivos referentes à implementação de diretrizes educacionais emancipatórias no ensino não-formal de dança, propondo à instituição a perspectiva de se tornar um espaço antirracista, diverso e representativo.

3.3 Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e a Base Nacional Curricular Comum - BNCC: ferramentas estruturantes para a diversidade racial

A promoção da diversidade racial é um tema fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Reconhecendo a necessidade de ações efetivas para combater o racismo e promover a inclusão nas instituições de ensino, diversas leis foram promulgadas para garantirem sua aplicabilidade. Assim, abordarei as Leis de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e a Base Nacional Curricular Comum - BNCC, como ferramentas estruturantes para promover a diversidade racial e combater a discriminação racial no âmbito do ensino de Artes/Dança.

A área das artes, no sistema educacional, está fixada no Ensino Fundamental, devendo ser aplicada nos ensinos público e privado, portanto, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs e a Base Nacional Curricular Comum - BNCC, foram construídos para a formação educacional dos brasileiros. Do mesmo modo defendo que o ensino de Arte/Dança nos cursos livres, não-formais de dança, poderiam utilizar dessas referências legais para a organização dos seus cursos, o que resultaria em um ambiente diverso e inclusivo.

3.3.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

De modo sintático a lei nº 9.394/1996 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo considerada uma das leis mais importantes da área da educação, pois, é responsável por reger todo o sistema educacional do Brasil. Seu objetivo é garantir o acesso dos brasileiros à educação promovendo o direito social nas redes públicas e em todas as instâncias: municipais, estaduais e federais, alcançando os Ensinos Fundamentais I e II, Ensino Médio, Ensino Superior e Técnico.

Desse modo, como ela aborda todo o sistema educacional, o ensino de Artes passa ser obrigatório nas escolas, ingressando, assim, no currículo escolar. Dito isso, no Art.³⁹26, §⁴⁰2º menciona que “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da básica” e no §6º que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são linguagens que constituirão o componente curricular”.

³⁹ Lê-se “Artigo”, termo utilizado no sistema de leis.

⁴⁰ Lê-se “Parágrafo”, termo utilizado no sistema de leis.

Além disso, há o Art. 26-A, que estabelece que nos estabelecimentos “públicos e privados torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”, ou seja, já era obrigatório abordar assuntos étnicos em sala de aula antes da lei 10.639/2003 que inclui a história afro-brasileira nos currículos escolares. Portanto o § 2º do mesmo artigo diz que “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas da educação artística e de literatura e histórias brasileiras”.

Tendo o ensino de artes inserido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com sua aplicabilidade no ensino público e privado, penso que, do mesmo modo, as escolas de ensino não-formal de dança, poderiam se inspirar nesses conteúdos legais para que a proposição, em sala de aula, de tais temáticas estimulando diálogos e demais processos artísticos.

Assim, o Art. 1º diz que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Ou seja, a educação promove a construção social e a arte tem a liberdade de abordar de diversas formas temas das relações étnico-raciais, propondo uma desconstrução acerca da discriminação racial.

Desse modo, os ensinos não-formais de dança que tenham a oportunidade de aplicar essa lei, contribuirão para a diminuição da segregação racial, dos preconceitos não somente decorridos do tom de pele, mas também das intolerâncias religiosas e estereótipos. A lei irá operar não somente na prática docente, mas em toda a instituição, nos currículos didáticos, nas propostas de ensino, no dia-a-dia da sala de aula, com a possibilidade de reverberar o espaço familiar e consequentemente na sociedade, contribuindo para atitudes menos discriminatórias e preconceituosas.

3.3.2 Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais compõem um documento auxiliar dedicado ao Ensino Fundamental, que aborda diversas áreas das disciplinas do mesmo

período, indicando sugestões de conteúdos no intuito de proporcionar aos (as) aluno(a)s do ensino fundamental, experiências reflexivas, trazendo uma aula pensada na realidade do(a) aluno(a). Ressalto, aqui, a importância desse documento por seu aspecto de base referencial para todo um proceder que se regulamentaria, posteriormente, com o conjunto de legislações que compõem o quadro legal da Educação Básica Brasileira.

Como podemos observar, o objetivo dos PCNs é o de tornar o(a)s aluno(a)s da educação básica agentes sociais, cidadãos autônomos, reflexivos e participativos socialmente. Assim, aponto quatro pontos dos dez apresentados como “Objetivos do Ensino Fundamental” que os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam:

- Compreender a cidadania como **participação social e política**, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, **cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito**;
- **Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro**, bem como **aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação** baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características **individuais e sociais**;
- **Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social**, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, 1998, p.7-8, grifos meus).

Portanto, os PCNs apesar de serem considerados uma ferramenta complementar para o(a) professor(a) na elaboração do planejamento de aula, ele busca proporcionar aos estudantes condições de se tornarem seres humanos “melhores” socialmente. E isso reverbera ainda na pessoa no Ensino Fundamental, atencionalmente se perceber como um ser fundamental para a sociedade, conhecendo sobre seus direitos básicos e fundamentais, podendo, se for o caso, denunciar as discriminações que podem vir a acontecer, entre outras possibilidades.

Embora os PCNs abordem diversas disciplinas do Ensino Fundamental, trato aqui da Arte/Dança, como área. Assim, BRASIL (1997, p.15), afirma que “a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo

particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação”.

Desse modo, espera-se que a dança contribua no desenvolvimento infantil por meio da experiência coletiva e individual, como potência criadora durante os processos de experimentação da criança, podendo-se também, atentar para uma estética da dança, relacionando as diversas culturas existentes, os estilos e suas formas de representação.

Ainda em BRASIL (1997), ao apontar os objetivos da dança como produto cultural e apreciação estética, abrem-se possibilidades de serem abordados no ensino não-formal de dança – e reforço, principalmente nos ensinamentos do estilo do Balé Clássico, nos planejamentos das aulas da(o)s professora(e)s como complemento das abordagens sugeridas, anteriormente, no tópico sobre a Base Nacional Curricular Comum.

Assim temos:

- Identificação e reconhecimento da dança e suas concepções estéticas nas diversas culturas considerando as criações regionais, nacionais e internacionais. (BRASIL, 1997, p. 52).

Aqui, reforço na contextualização da história do Balé Clássico; quais estéticas existentes; quais países tem seu modo de fazer e elaborar a técnica do Balé Clássico; como esse estilo influencia em cada corpo. Além de poder problematizar sobre como essa técnica interfere no corpo de bailarinas brasileiras, e os estereótipos existentes em relação a isto, havendo abertura de diálogo para que as(os) alunas(o)s possam falar sobre suas experiências acerca dos estereótipos e representatividade.

- Contextualização da produção em dança e compreensão desta como manifestação autêntica, sintetizadora e representante de determinada cultura. (BRASIL, 1997, p. 52).

Nesse tópico, pode-se abordar os modos de produção do Balé Clássico, como ele é estruturado e elaborado, em quais locais ele é apresentado como espetáculo, ou

somente uma cena ou variação⁴¹ específica; quais públicos poderão assistir considerando os locais das apresentações; como essa cultura reforça um poder socioeconômico e quais as possibilidades existentes de haver mais diversidade de pessoas na participação destas apresentações e no ingresso em instituições de ensino.

- Identificação dos produtores em dança como agentes sociais em diferentes épocas e culturas. (BRASIL, 1997, p. 52).

Na indicação acima temos possibilidades de ações afirmativas, nas quais tais produtores poderiam assumir, promover, elaborar e aplicarem-se na diminuição da segregação, preconceito e incentivar a diversidade racial, inclusão.

- Reconhecimento de diversos pontos de vista, das subjetividades e das relações entre olhar-fazer em sala de aula e o contexto sociopolítico e cultural de cada um. (BRASIL, 1998, p. 77).

Aqui, pode-se pensar em realizar rodas de conversa, estabelecendo um diálogo reflexivo e conscientizador sobre a diversidade socioeconômica existente na sala de aula, e, de forma respeitosa, problematizar as dificuldades que se apresentam em diferentes escolas de dança devido à sua localização; refletir sobre quais pessoas frequentam esse espaço, os acessos aos materiais para realizar as aulas como *collant*, sapatilhas, meia-calça; refletir sobre a infraestrutura da escola, os modos de acessos e evasão devido às situações econômicas ou quais situações que podem contribuir para tal evasão.

- Reflexão sobre o papel do corpo na dança em suas diversas manifestações artísticas. (BRASIL, 1998, p. 77).

Esse item oportuniza o refletir e o problematizar os modos de representação corporal que ocorrem nas apresentações de Balé Clássico; qual corpo pode dançar um personagem e como ele se localiza na estrutura coreográfica, se é com ou sem protagonismo; refletir sobre em como tais representações acontecem em outras escolas

⁴¹ São solos ou *pas seul* que a(o) bailarina(o) considerados “solistas” dançam nos balés de repertório.

ou companhias de dança de Balé Clássico, e dentre outras possibilidades existentes acerca desse tema.

Assim sendo, os Parâmetros Curriculares Nacionais, podem contribuir para uma experiência afetiva, reflexiva, identitária e de pertencimento a partir das experiências que podem ser proporcionadas através da figura da(o) professora(or), como aquele que poderá por meio dessa ferramenta, proporcionar uma aula que possa refletir não somente na(o) aluna(o) em tornar-se um agente social, mas principalmente no espaço escolar como um todo.

3.3.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

O Conselho Nacional de Educação, homologou o parecer e a resolução das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” no intuito de complementar a LDB juntamente com a Lei nº 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, oferecendo uma resposta à demanda educacional da população negra brasileira, evidenciando o sentido das ações afirmativas, a valorização da história, cultura e identidade das pessoas negras. Assim, tratam de uma política curricular que busca combater as discriminações raciais, garantindo seus direitos no sistema educacional brasileiro.

O parecer ao lidar com as políticas públicas, menciona a importância de suas implementações nas instituições de ensino, como forma de reparação ao negacionismo do direito ao acesso à educação da população negra do Brasil. Portanto as,

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. (CNE/CP, 2004, p.4).

Assim, busca-se a prevenção da discriminação racial, havendo oportunidades de acessos igualitários e a promoção da valorização da cultura, da identidade e da história afro-brasileira. Dessa maneira,

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, **reconhecimento e valorização da identidade**, da cultura e da história dos negros brasileiros **depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens**; em outras palavras, **todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados**. Depende também, de maneira decisiva, da **reeducação das relações entre negros e brancos**, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de **trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas**, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola. (CNE/CP, 2004, p.5, grifos meus).

Sendo assim, as políticas públicas e a implementação de ações afirmativas nas instituições de ensino, evidenciam a necessidade de se ter uma equipe preparada para abordar as relações étnico-raciais nos processos educativos. Assim, o espaço escolar terá o acolhimento necessário para pessoas negras em situações discriminatórias, mas também colaborará para a valorização de sua identidade como processo de pertencimento e reconhecimento sócio-histórico-cultural.

Outro ponto relevante é o processo de conscientização e responsabilidade da instituição de ensino não-formal de dança em propiciarem aos discentes ao fato de se tornarem agentes sociais, ou seja, seu espaço contribuirá para a reeducação das pessoas não negras, a partir de processos reflexivos e conscientizadores, e consequentemente refletirá nas diretrizes educacionais da instituição, tornando-a um espaço antirracista. Assim,

Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em **espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa**. A escola tem papel preponderante para **eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados**, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como **espaços democráticos e igualitários** (CNE/CP, 2004, p.6, grifos meus).

Logo, considero que a partir de que a instituição de ensino, os espaços não-formais de dança, tenham consciência da relevância em se implementar ações afirmativas e abordarem temas acerca das relações étnico-raciais, abre-se a possibilidade para a construção de um espaço de acesso igualitário e, principalmente, de oportunidades para todas(os) as(os) alunas(os). Ou seja, haverá representatividade nas apresentações de dança, a valorização do corpo negro no Balé Clássico, promovendo a

autoestima, e incentivando a capacidade técnica da(o) aluna(o), bem como contribuindo por meio da dança na construção de sua identidade.

E, por fim, a resolução das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” institui os principais fundamentos abordados e homologados no parecer. Assim, resolve que as instituições de ensino, desenvolvam “programas de formação inicial e continuada de professores”, o que é fundamental para que eles tenham conhecimento e qualidade técnica para abordar o tema dessas relações étnico-raciais. Bem como no,

Art. 2, constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, **promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil**, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à **construção de nação democrática**. (CNE, 2004, p.1, grifos meus).

Desse modo, ter uma equipe preparada, e abordar o tema por toda a escola e, principalmente, de forma recorrente, tal como, implementar planos de ensino e projetos de qualidade, promoverá uma reeducação social de todo o corpo escolar. Dessa maneira, uma diferenciada construção social torna-se presente, pois o conhecimento é emancipatório, e resulta em um espaço que respeita e promove a diversidade e a igualdade racial.

Vemos que, no,

§1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (CNE, 2004, p.1).

Portanto, a diversidade racial e a representatividade, serão um componente curricular no seu processo de aprendizagem dentro da instituição de ensino não-formal de dança, com processos educativos acerca da relações étnico-raciais, que garantirão um espaço igualitário, respeitoso, reconhecendo e valorizando o corpo negro. Logo, o ensino não-formal de dança, poderá criar condições de promover a igualdade racial, de problematizar e desconstruir a imagem do estereótipo de uma bailarina branca, de cabelos claros, magra, etc. Bem como, ser um espaço de acolhimento e de relações

afetivas rompendo com a imagem negativa do corpo negro, e implementar ações educativas para combater o racismo e a discriminação.

Dito isso, é evidente a importância em se ter no ensino não-formal de dança, as fundamentações instituídas no parecer e na resolução, pois nelas mostra-se que sua implementação incentivará e poderá equipar a diversidade e igualdade racial. Além disso, resultará na colaboração e respeito de todo o corpo da escola para abordar os conteúdos, abrangendo a responsabilidade social de forma coletiva e individual.

Para tal propósito, individualmente, penso em uma aprendizagem que repare e previna atitudes discriminatórias, havendo consciência do sistema segregacionista existente no Balé Clássico. E, na coletiva, na ampliação da reprodução de ações positivas a partir de experiências advindas desta aprendizagem, possibilitando a troca coletiva das informações com as pessoas que estão em seu círculo de relações e de convivência: amigos e família.

Assim sendo, a conscientização dos ensinamentos não-formais de dança tem o papel fundamental de promover possíveis mudanças no ensino do Balé Clássico, na implementação de políticas públicas em seu espaço para a chegada e manutenção de pessoas negras na dança, na não reprodução de ações discriminatórias, na ruptura de toda uma estrutura hierárquica presente devida à condição do poder da branquitude conforme SCHUCMAN (2020). Além de estabelecer políticas pedagógicas da valorização da diversidade e, por fim, a representatividade negra em lugares de poder, por exemplo, tornando pessoas negras em primeiras-bailarinas ou primeiros-bailarinos.

3.3.4 Base Nacional Curricular Comum

A Base Nacional Comum (BNCC):

(...) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p.9).

Como podemos observar na citação da BNCC ela unifica os currículos escolares da Educação Básica, nos Ensinos Fundamentais I, II e Médio, abordando alguns critérios e estratégias que podem e devem ser utilizadas durante o período de aprendizagem do aluno. Também, ela pode ser utilizada no planejamento de aula da(o)s professoras(es), como instrumento que contém conteúdo educacionais relevantes, como forma de fundamentação de seu planejamento didático.

Assim, a Base Nacional Comum Curricular, divide-se nos três níveis dos ensinos que compõem a Educação Básica e dentre elas, as disciplinas que compõe cada grade curricular com suas competências e habilidades específicas de cada área, tendo as artes, consideradas como linguagens das áreas da música, artes visuais, teatro e dança.

A BNCC menciona que a aprendizagem em artes precisa passar pela experiência dos alunos, vinculadas à suas práticas sociais, tornando-os agentes de suas próprias criações e vivências artísticas. Dito isso, o compartilhamento de experiências no processo de aprendizagem é fundamental:

A prática artística possibilita o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais. Os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos. Além disso, o compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos alunos, em diálogo com seus professores, pode acontecer não apenas em eventos específicos, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo. (BRASIL, 2018, p.193)

Logo, o espaço de ensino não-formal de dança, poderá proporcionar às(aos) aluna(o)s, experiências fora da sala de aula como, por exemplo, concursos de danças, apresentações ao ar livre, filmes e séries temáticas que falam sobre dança, conhecer outras escolas e companhias de dança, como também, abarcar temas como representatividade, diversidade racial, a valorização de uma estética corporal como forma de promover a autoestima, principalmente, de bailarinas negras.

A BNCC aborda também nove competências específicas de arte para o Ensino Fundamental que constituem os eixos temáticos para a elaboração do planejamento de aula da(o) professora(or). No entanto, refiro-me apenas a quatro delas, para contextualizar as possibilidades de abordagens referenciais e representativas no ensino de arte/dança nos espaços não-formais de dança:

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, **em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.**

3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.

7. Problematicar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.

9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2018, p.198, grifos meu).

Assim, conhecer criticamente a história como, por exemplo, do Balé Clássico, é conhecer seu contexto político, social, cultural, e, principalmente, econômicos, e a partir disso, haver possibilidades de ações artísticas no espaço escolar, tendo em vista, a participação ativa de bailarinas negras nesses espaços, podendo abrir possibilidades de sua atuação no Balé Clássico de forma positiva e possivelmente de modo profissional.

Portanto, ao realizar um planejamento para uma aula de arte/dança, a(o) professora(o) deve aproximar a arte e a cultura da realidade da(o) aluna(a), apresentar as nuances e formas da prática artística independentemente do local, podendo ser abordada para fora do espaço escolar. Assim, poderão acessar a multiplicidade de corpos, de expressões artísticas, resultando em uma diversidade cultural e principalmente racial.

Ao considerar a unidade temática de arte/dança nos anos do Ensino Fundamental II, existem habilidades que podem integrar o planejamento de aula como sugestões de aplicabilidade nos ensinamentos não-formais de dança, considerando principalmente o ensino do Balé Clássico. Assim, a unidade temática é separada pelas áreas das artes, por período do Ensino Fundamental, os objetivos de conhecimento e por fim as habilidades que contém os objetivos a serem aplicados durante as aulas da área específica.

As habilidades são definidas por códigos que as localizam e organizam dentro de cada competência. Assim, apresento a seguir (fig. 8), como identificar os códigos alfanuméricos da Base Nacional Curricular Comum:

Figura 8: Identificação de Habilidades do Ensino Fundamental II



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Desse modo, sugiro algumas habilidades das linguagens artísticas: a Dança e Artes integradas como para aplicação no planejamento de aulas no ensino não-formal de dança.

- (EF69AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas. (BRASIL, 2018, p.207)

Aqui, a(o) professora(or), poderá apresentar para as alunas durante as aulas, diferentes metodologias e abordagens da técnica clássica, analisando e apresentando diferentes formas de expressão para realizar um movimento em comum. Além de poder mencionar e solicitar a realização de uma pesquisa sobre diferentes bailarinas(os) que atuam em cada uma dessas metodologias do Balé Clássico, as diversas companhias de Balé Clássico existentes e localizando algumas delas.

- (EF69AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos. (BRASIL, 2018, p.207)

Na referência anterior a(o) professora(or), poderá abordar temas como a representatividade em diferentes escolas e companhias de dança, fazendo uma complementação com o planejamento anterior, realizar uma roda de conversa, que

poderá repetir durante todo o ano letivo da escola não-formal de dança, abordando o racismo, o preconceito e problematizando os estereótipos existentes acerca da imagem da bailarina clássica. Pesquisar sobre diferentes bailarinas clássicas em diversas etnias e países, suas histórias e dificuldades na atuação no Balé Clássico. Além disso, a bailarina poderá encontrar na figura da(o) professora(or), uma abertura para abordar suas dificuldades, reconhecer as situações de racismo vivenciado na escola e conseguir denunciar, além de promover uma ação antirracista com as demais alunas da sala de aula.

Já no eixo de artes integradas poderá utilizar no planejamento de aula:

- EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. (BRASIL, 2018, p.211).

Aqui, pode ser abordado o modo como o Balé Clássico é elitizado e sua prática, já condicionada, para um público específico devido ao seu valor cultural, histórico e socioeconômico que gira em torno desta prática. Assim, a(o) professora(or) ao problematizar abre a possibilidade de conscientização de que existem pessoas que praticam o Balé Clássico vindas de diferentes realidades socioeconômicas. Poderá também informar sobre diferentes escolas não-formais de dança, por exemplo, projetos sociais, escolas municipais de dança, além de escolas privadas, propondo atividades que envolvam materiais como papéis, lápis de cor em desenhos, o que, possivelmente, seria uma forma de inclusão para todas.

- (EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design etc.). (BRASIL, 2018, p.211).

Da citação acima posso sugerir produções artísticas e/ou diferentes contextos históricos que moldaram a história da arte como, por exemplo, o romantismo, o modernismo, a arte contemporânea, como também, a influência de outras áreas das artes, por exemplo, as artes plásticas e a música, reverberando na prática do Balé Clássico e na dança como um todo.

- (EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. (BRASIL, 2018, p.211).

E por fim, a partir das Habilidades acima referidas, poderão ser utilizadas, como propostas, coreografias de dança, exemplificando a importância da prática de dança em diversos contextos de forma respeitosa e ética promovendo a participação da(o)s aluna(o)s com suas pesquisas sobre movimentos, elementos que poderão compor uma cena e um figurino, por exemplo.

Portanto, essas são algumas das inúmeras possibilidades de aplicação das competências e habilidades da Base Nacional Curricular Comum nos espaços de ensino não-formais de dança. Logo, espero, que as escolas que propiciarem tal contato às(aos) suas(eus) aluna(o)s, com outras culturas, estilos, raça, histórias e a representatividade em diversos contextos, estarão problematizando os estereótipos, contribuindo para que seus(uas) aluno(a)s possam se tornar agentes que contribuam para uma a construção de um ser humano melhor e por conseguinte uma a sociedade melhor.

3.4 O papel da educação no ensino para a valorização da diversidade racial

É de fundamental relevância considerar a educação como a chave para a promoção da valorização da diversidade racial nos diversos espaços educacionais, tendo em vista os tópicos abordados anteriores, que como sugestão, poderão ser utilizados no planejamento de aula nos ensinos não-formais de dança considerando, no presente texto, o Balé Clássico.

Desse modo, a educação exerce um papel fundamental na sensibilização dos indivíduos sobre a diversidade racial, sendo que as escolas e os sistemas educacionais podem promover programas e atividades que abordem a história étnico-racial, proporcionando aulas reflexivas sobre a discriminação e o preconceito racial.

Portanto, é importante que a escola não-formal de dança tenha um currículo diverso e inclusivo, podendo incluir a história, o contexto político, socioeconômico e perspectivas de diferentes culturas, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender, experimentar, refletir, problematizar e contextualizar sobre cada uma delas a partir de suas experiências.

Outro ponto importante é sobre a formação adequada das(os) professoras(es) para abordar o tema sobre a diversidade racial, sendo que, é preciso pesquisar e aprofundar, sempre, sobre as questões que envolvem o tema como, por exemplo, a realização de cursos, que acontecem até de forma gratuita; pesquisar e ler referências teóricas que abordem o tema, etc. É por essa razão que seu papel é fundamental no processo de aprendizagem da(o) aluna(o), pois, estabelece uma relação de conhecimento e segurança para as(os) suas(eus) alunas(o)s, que conheceram sobre o que é a diversidade racial, a importância da representatividade em diferentes espaços sociais e culturais.

Além disso, o espaço escolar também é importante, considerando todo o corpo escolar, este deve promover ações afirmativas, estabelecer estratégias de abordagens sobre o tema, ter abertura de espaço para diálogo tanto da(o)s alunas(o)s, quanto da(o)s professoras(es). Devem estar atentos a situações de racismo e implementar políticas e práticas para combater a discriminação e preconceito racial, considerando uma reeducação sobre o que é a diversidade, o racismo e os preconceitos em relação a todo(a)s os integrantes do espaço escolar.

Que se possibilite outras formas de ingresso e incentivo para pessoas negras nas escolas não-formais de dança, como meio de manutenção da sua presença durante as aulas e tornando esse espaço mais diverso e inclusivo. Considero que, não é somente ter pessoas negras em seu espaço educacional, mas é também mudar a política na escola, a manutenção e o incentivo da formação de seus profissionais sobre o tema, mantendo um espaço de relação afetiva e diversa para suas(eus) aluna(o)s não somente na sala de aula, mas que se expanda para fora do espaço escolar, dando a cada um(a) a possibilidade de tornar-se assim, um agente de construção social.

Enfim, esses são alguns aspectos abordados que devem ser considerados no espaço educacional como forma de valorização e manutenção da diversidade racial,

construindo assim uma instituição antirracista, que promove a representatividade, que aborda, a partir do ensino da arte/dança, com materiais interessantes e atividades que possam contribuir para uma experiência positiva sobre o tema. Além de promover ações afirmativas e implementar políticas públicas para o fomento e a manutenção da diversidade racial em seu espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar a escrita desta monografia a partir do meu próprio processo artístico via universidade pública, e encontrar uma forma de conseguir sustentar os meus

questionamentos que surgiram durante meu percurso acadêmico no Curso de Graduação em Dança – Licenciatura, encontrando possibilidades de ações, é gratificante. Passei a conhecer melhor as fundamentações teóricas que contribuíram para minha reflexão sobre a diversidade racial, tendo em vista sua construção social e, principalmente, pela via do Balé Clássico. Nesse sentido, tornou-se algo de fundamental importância, o fato de pessoas negras ocuparem esse espaço da dança e perceber que existem mecanismos de mudanças estruturantes que poderão resultar na inclusão e na diversidade racial.

As referências tomadas à análise qualitativa, que envolveram não só a pesquisa bibliográfica, mas uma consulta a material de divulgação e legislação, mostraram-me que, entre as muitas ações possíveis, a que foi tratada no presente TCC, foi pensada a partir da educação em Arte/Dança, pois vejo-a com potencial de mover o ciclo social, ou seja, a conscientização da necessidade de que sejam abordados temas voltados para as relações étnico-raciais, passíveis de resultarem em uma sociedade mais diversa, inclusiva e reflexiva, ao serem problematizados os estereótipos, preconceitos e o racismo. Portanto, tratar de tais temas em espaços não-formais de dança a partir do Balé Clássico, um estilo que já molda um tipo de corpo, classe e determina hierarquias, puderam também, ter em seus espaços, mais pessoas negras presentes, estando em lugares de representatividade em apresentações.

Ademais, a Educação Básica por meio das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs e a Base Nacional Curricular Comum - BNCC, via Arte/Dança, e, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, dispõem caminhos possíveis para o enfrentamento da segregação racial que, penso eu, e proponho nesta monografia de TCC, também existe no Balé Clássico. A incorporação, mesmo que não obrigatória, pelos espaços educativos não-formais das referências citadas, abririam, certamente, uma grande possibilidade de reconfiguração desses espaços voltados para o ensino de dança, como agentes de uma responsabilidade social quanto à diversidade e uma política estruturante de ensino em ações afirmativas.

Considerar a aplicabilidade dos recursos que a Educação Básica dispõe para as instituições de ensino não-formal de dança sob o olhar do Balé Clássico, é fazer uma desconstrução da hegemonia existente, e problematizar a estrutura social que resulta na

diversidade racial. E isso, impacta toda uma estrutura escolar, uma dinâmica socioeconômica pré-estabelecida, e abre caminhos possíveis para que possam surgir oportunidades de acessos e promoções de pessoas negras no Balé Clássico, como por exemplo, serem primeiras-bailarinas e/ou primeiros-bailarinos.

Essa desconstrução também contribui para os benefícios que os mecanismos que a diversidade racial dispõe para além da construção social, pois, impactando diretamente em como as pessoas negras se percebem dentro desses espaços, ou seja, torna-se um possível caminho para a construção de sua identidade negra por meio da Dança. É proporcionar retornos positivos em ser uma pessoa negra dentro do Balé Clássico, para que a sua existência não seja entendida, como uma pessoa sem espaço nessa forma de Arte, uma experiência negada ao seu corpo, devido ao racismo estruturante.

E, essa construção social, é reeducar todas as instâncias do sistema educacional, pois reverberam para fora do espaço escolar, chegando no círculo familiar e consequentemente, na sociedade. E essa transformação social é tornar pessoas socialmente mais conscientes, é entender a relevância do tema, e ter pessoas negras em diversas posições de hierarquias na Dança.

Consequentemente, este caminho só será possível a partir de que as instituições de ensino de dança, percebam a urgência em ter um espaço diverso e elaborem diretrizes educacionais inclusivas, além de ser necessário que as(os) professoras(os) tenham acesso aos mecanismos da Educação Básica para que possam estabelecer aberturas para a abordagem do tema. E a instituição, que disponibilize mecanismos de qualificação de seus profissionais, investir em cursos, seminários, para que todos estejam aptos ao abordarem esses temas.

Em síntese, esta monografia foi realizada por meio de levantamento de dados a partir de referenciais teóricos, entretanto, considerando a importância do tema e para a realização de uma pesquisa futura, pode-se desempenhar uma pesquisa *in locus*, nas instituições de ensino não-formais de dança, para realizar um levantamento como, por exemplo, se há pessoas negras nesses espaços e se estão em posições de hierarquias com representatividade; se as(os) professoras(es) abordam sobre a diversidade racial em suas aulas; se conhecem as ferramentas que a Educação Básica dispõe e que podem ser utilizadas em seu planejamento de aula e, se há abertura para a abordagem do tema; se

a instituição de ensino não-formal de dança possui ações afirmativas e quais seriam; se o corpo da escola dispõe de uma abertura ao diálogo de conscientização sobre o racismo e como lidam com as eventuais situações.

Portanto, esse TCC embora parta precisamente de uma hipótese teórica a partir da minha experiência como bailarina negra, vejo nele um potencial de possibilidades de experiências práticas e a observação tais medidas, aspirando nesse exercício a abertura para uma maior diversidade racial e construção social por meio da dança, que mesmo com um longo caminho, ainda a ser trilhado sobre esse desejo, possa contribuir para a diversidade racial no Balé Clássico e uma sociedade mais igualitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANUNCIAÇÃO, Gleidison Oliveira da. **Do corpo negro no balé clássico ou das histórias que não se contam**. O balé clássico em terras brasileiras. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2021. p.67-88.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte. Raça e Racismo. Letramento, 2018. p. 17-33.

ARAÚJO, Cristiane. **A dança na disciplina de Arte: Transposição entre linguagens artísticas**. A formação em dança em diferentes espaços educativos. Campo Grande, MS. Life Editora, 2021. p.51-67

ARTE CULT. **Escola Maria Olenewa: Comemoração dos 94 anos da Escola terá live sobre a importância de Consuelo Rios**. Disponível em: <http://artecult.com/eedmo-comemora-94-anos-com-live-sobre-consuelo-rios/> . Acesso em: 30 de maio de 2023.

BALSISSERA, Olívia. **Componentes, habilidades e campos de experiência da BNCC: Resumo completo para professores**. Disponível em: <https://poseducacao.unisinos.br/blog/bncc> . Acesso em 12 de junho de 2023

BETHENCOURT, Francisco. **Racismos: Das Cruzadas ao século XX**. Discriminação e Segregação. Tradução Luís Oliveira Santos, João Quina Edições. – 1ª Ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p.298-312.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Educação é a base**. Arte. Ministério da Educação. 2018. p. 193-212.

_____. **Base Nacional Comum Curricular – Educação é a base**. Introdução. Ministério da Educação. 2018. p. 7-15.

_____. **Estatuto da igualdade racial: Lei nº 12.228, de 20 de julho de 2010, e legislação correlata**. Apresentação – 3. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. p.07.

_____. **Estatuto da igualdade racial: Lei nº 12.228, de 20 de julho de 2010, e legislação correlata**. Prefácio – 3. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. p.09 -13.

_____. **Lei Nº 7.716, de 5 de Janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%207.716%2C%20DE%205%20DE%20JANEIRO%20DE%201989.&text=Define%20os%20

[20crimes%20resultantes%20de,de%20ra%C3%A7a%20ou%20de%20cor](#) .Acesso em: 29 de maio de 2023.

_____. **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 29 de maio de 2023.

_____. **Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm . Acesso em: 29 de maio de 2023.

_____. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm . Acesso em: 05 de julho de 2023.

_____. **Lei Nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm . Acesso em: 29 de maio de 2023.

_____. **Lei 12.519, de 10 de novembro de 2011.** Institui o Dia Nacional do Zumbi e da Consciência Negra. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12519.htm . Acesso em: 29 de maio de 2023.

_____. **Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm . Acesso em: 29 de maio de 2023.

_____. **Lei Nº 14.532, de 11 de Janeiro de 2023.** Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114532.htm . Acesso em: 6 de Janeiro de 2023.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. Ministério da Educação, 1998. p.4-8.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte.** Caracterização da área da Arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. Ministério da Educação, 1997. p.19-33.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte.** Dança. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. Ministério da Educação, 1997. p.49-52.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte.** Dança. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. Ministério da Educação, 1998. p.70-77.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Parecer Homologado. Conselho Pleno. Ministério da Educação. Diário Oficial da União; Brasília: DF, 2004, p. 01-21.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Ministério da Educação. Diário Oficial da União; Brasília: DF, 2004, p. 01-02.

EDUCAÇÃO EM REVISTA. **Educação e Relações Étnico-raciais.** Educação dos negros: uma nova face do processo de abolição do trabalho escravo no Brasil. Fonseca, Marcus V. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2000, p. 95-122.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** Como delinear um levantamento? . 4.ed. – São Paulo: Atlas, 2002, p.125-126.

GOMES, Laurentino. **Escravidão: Do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares**. Linha do tempo. Volume 1. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019. p.11-14.

GOMES, Nilma. Lino. (2002). **Educação e Identidade Negra**. Aletria: Revista De Estudos De Literatura, 9, 38–47. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912> . Acesso em: 03 de junho de 2023.

HOMANS, Jeniffer. **Anjos de Apolo: uma história do ballet**. Tradução Jaime Araújo. Os Czares: O classicismo da Rússia Imperial. Lisboa. Edições 70. 2012. p. 281-327.

HOMANS, Jeniffer. **Anjos de Apolo: uma história do ballet**. Tradução Jaime Araújo. Os Reis da Dança. Lisboa. Edições 70. 2012. p. 29-75.

_____. **Anjos de Apolo: uma história do ballet**. Tradução Jaime Araújo. Sozinhos da Europa: O momento Britânico. Lisboa. Edições 70. 2012. p. 439-493.

KILOMBA, Grada. **Memórias da implantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução Jess Oliveira. Dizendo o indizível. Cobogó. 2008. p.71-83.

LÚDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação**; abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. p.25-44.

MARASCIULO, Marília. **Mercedes Baptista, a 1ª bailarina negra do Theatro Municipal do Rio**. Galileu. 2021. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/Historia/noticia/2021/12/mercedes-baptista-1-bailarina-negra-do-theatro-municipal-do-rio.html> . Acesso em: 29 de maio de 2023.

MELGAÇO, Paulo da Silva Junior. **Mercedes Baptista, A criação da identidade negra na dança**. Prefácio. Nascimento, Elisa Larkin; Nascimento, Abdias. Rio de Janeiro: Fundação Palmares, 2007.p. 7-9.

MOBBALLET.ORG, **Curating the Memoirs of Blacks in Ballet**. Aesha Ash – New York City Ballet: Corps de Ballet (1996-2003) Béjart Ballet (2003-2005) Morphoses, Alonzo King Lines. Disponível em: <https://mobballet.org/index.php/2017/02/24/aesha-ash/> . Acesso em: 02 de junho de 2023.

MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte. Racismo: Passando conflituoso, presente comprometido, futuro incerto. Mazza Edições, 2007. p. 279-286.

MUSEUS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **II Festival do Stúdio de Ballet Consuelo Rios**. Disponível em: http://www.museusdoestado.rj.gov.br/sisgam/index.php?qresultados=1&pagina=-1&busca=044828&operador=or&museu=11&num_interno=1&flag=1 . Acesso em: 30 de maio de 2023.

_____. **Ballet Folclórico Mercedes Baptista**. Disponível em: http://www.museusdoestado.rj.gov.br/sisgam/index.php?qresultados=1&pagina=19&busca=%20folcl%F3rico&operador=or&museu=11&num_interno=21&flag=1 . Acesso em: 25 de maio de 2023.

_____. **Festival da Escola de Danças Clássicas do Teatro Municipal**. Disponível em: http://www.museusdoestado.rj.gov.br/sisgam/index.php?qresultados=1&pagina=-1&busca=043773&operador=or&museu=11&num_interno=1&flag=1 . Acesso em: 30 de maio de 2023.

_____. **O Contratador de Diamantes**. Disponível em: http://www.museusdoestado.rj.gov.br/sisgam/index.php?qresultados=1&pagina=23&busca=1956&operador=or&museu=11&num_interno=25&flag=1 . Acesso em: 25 de maio de 2023.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições**. Educação e Sociedade, ano XXIII, nº 78, Abril/2002. p. 15-33.

OLIVEIRA, Lidia Regina Figueiredo De. OLIVEIRA, Thatiana Costa Fontes de. COSTA, Luciéllo Marinho da. **Educação para negros no brasil: um contexto histórico**. VII Congresso Nacional de Educação - CONEDU – em casa. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79709>>. Acesso em: 29 de maio de 2023.

PAIXÃO PELA DANÇA. **Ballet de repertório: saiba o que é e como é feito!**. Disponível em: <https://www.paixaopeladanca.com.br/ballet-de-repertorio-saiba-o-que-e-e-como-e-feito/> . Acesso em: 15 de junho de 2023.

PAVLOVA. Adriana. **Grande dama do balé clássico, Tatiana Lescova chega aos 100 anos sem perder apresentações no Theatro Municipal**. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/teatro/noticia/2022/12/grande-dama-do-bale-tatiana-leskova-chega-aos-100-anos.ghtml> . Acesso em: 01 de junho de 2023.

PORTAL GELEDÉS. **As bailarinas negras e o ballet clássico**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/as-bailarinas-negras-e-o-ballet-classico/> . Acesso em: 29 de maio de 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Pesquisa Científica. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. p. 41-74.

ROGERO, Tiago. **#05 – Mercedes Baptista, Consuelo Rios, Bethania Gomes e Ingrid Silva**. Disponível em: <https://tiagorogero.com/05-mercedes-baptista-consuelo-rios-bethania-gomes-e-ingrid-silva/> . Acesso em 29 de maio de 2023.

SAMARINO, Natália. **Histórias do ballet** [livro eletrônico]. Luís XIV: O Ballet Romântico na América. 1. ed. – Contagem, MG; Pas De Quatre Centro de Dança, 2021.p. 158-176.

SANTOS, Rosimeire. **A escolarização da população negra entre o final do Séc. XIX e o início do Séc. XX**. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-escolarizacao-da-populacao-negra-entre-o-final-do-sec-xix-e-o-inicio-do-sec-xx/8027/> . Acesso em: 15 de junho de 2023.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. Nilma, Lino Gomes. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.39-62.

_____. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.** Introdução. Cavalleiro, Eliane dos Santos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.11-18.

SENADO FEDERAL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. p.08-53.

SILVA, Ana Flávia da; CHISTÓFARO, Gabriela Córdova. **Construção da identidade negra na dança.** Anais do 6º Congresso Científico Nacional de Pesquisadores em Dança – 2ª Edição Virtual. Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, 2021. p. 2036-2038.

SOUZA, André Luiz de. **Abordagens de Ensino-Aprendizagem em Dança Interculturalmente Orientadas: Educação das Relações Étnico-Raciais em processos educativos no Curso Técnico em Dança do Centro Interescolar de Cultura, Arte, Linguagens e Tecnologia – CICALT.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, Belo Horizonte, 2022.

_____. **Insubmissão pelas frestas: Agência de estudantes negras, ação artística/docente de dança, antirracismo e interculturalidade.** Monografia (Graduação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, Belo Horizonte, 2019. p.01-126.

SCHUCMAN, Lia Vainer. A relação entre branquitude e privilégio. Disponível em <https://cienciahoje.org.br/artigo/a-relacao-entre-branquitude-e-privilegio/> Acesso em: 29 de maio de 2023.

STRAZZACAPPA HERNANDEZ, Marcia. Maria. **Cursos superiores e cursos livres de dança: relações e influências - um estudo de caso no estado de São Paulo.** In: V reunião científica da ABRACE, 2009, São Paulo. Memória Abrace Digital. São Paulo: Edusp, 2009. v. 1. p. 21-25.

TUTU DA JU. **10 bailarinos negros que se destacam na dança.** Disponível em: <https://tutudaju.com/10-bailarinos-negros-que-se-destacaram-na-danca/> . Acesso em: 29 de maio de 2023.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS.

Injúria Racial = Racismo. Disponível em:

<https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/campanhas-e-produtos/direito-facil/edicao-semanal/injuria-racial-racismo#:~:text=A%20Lei%2014.532%2F2023%2C%20publicada,e%20o%20crime%20%C3%A9%20imprescrit%C3%ADvel>. Acesso em: 06 de julho de 2023.

UNICEP. **O que significa LDB: saiba mais sobre a lei mais importante para a educação.** Disponível:

<https://blog.unicep.edu.br/o-que-significa-ldb/#:~:text=Seu%20objetivo%20%C3%A9%20assegurar%20o,%2C%20Estados%2C%20DF%20e%20Munic%C3%ADpios>. Acesso em: 07 de julho de 2023.

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

VASCONCELOS, Liana. **Consuelo Rios.** São Paulo Companhia de Dança. Disponível em: <https://spcd.com.br/verbete/consuelo-rios/>. Acesso em: 31 de maio de 2023.

WESTIN, Ricardo. **Brasil criou a 1ª lei antirracismo após hotel em SP negar hospedagem a dançarina negra americana.** Senado Federal. 2020. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/brasil-criou-1a-lei-antirracismo-apos-hotel-em-sp-negar-hospedagem-a-dancarina-negra-americana#:~:text=A%20Lei%20Afonso%20Arinos%20surgiu,sociedade%20brasileira%20%E2%80%94%20encaravam%20o%20racismo>. Acesso em: 29 de maio de 2023.