

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Alexa Costa de Freitas Alexandre

**A dança-educação como possibilidade transformadora na construção de
identidades raciais no contexto escolar.**

Juiz de Fora

2024

Alexa Costa de Freitas Alexandre

**A dança-educação como possibilidade transformadora na construção de
identidades raciais no contexto escolar.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Orientador: Prof^o. Dr^o. Francione Oliveira Carvalho

Juiz de Fora

2024

Ficha catalográfica elaborada através do programa de
geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Alexandre, Alexa Costa de Freitas.

A dança-educação como possibilidade transformadora na
construção de identidades raciais no contexto escolar / Alexa Costa de
Freitas Alexandre. -- 2024.
187 f.

Orientador: Francione Oliveira Carvalho
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de
Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2024.

1. Dança-educação. 2. Rede Municipal de Juiz de Fora. 3. Lei
10.639/03. 4. Identidade racial. 5. Empoderamento. I. Carvalho,
Francione Oliveira , orient. II. Título.

Alexa Costa de Freitas Alexandre

A dança-educação como possibilidade transformadora na construção de identidades raciais no contexto escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 07 de maio de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Francione Oliveira Carvalho - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Saulo Silva Da Silveira
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Josiane Silva
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Juiz de Fora, 02/05/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Francione Oliveira Carvalho, Professor(a)**, em 08/05/2024, às 20:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Josiane Silva, Usuário Externo**, em 18/05/2024, às 14:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Saulo Silva da Silveira, Professor(a)**, em 09/07/2024, às 18:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

PROPP 01.5: Termo de aprovação COORD-PPG-EDUCAÇÃO 1796330



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1796330** e o código CRC **AD5EB80E**.

Dedico este trabalho a todas e todos que não soltaram minhas mãos, em meio a tantos momentos difíceis.

Agradecimentos

Deus, obrigada por estar comigo em todos os momentos e por cuidar tanto de mim, pois enviou anjos em forma de amigas, amigos, colegas do trabalho, familiares, companheiro, professor, dentre tantos outros que me rodeiam.

Muito obrigada mãezinha, por todo apoio, incentivo e oração. Amo que aos seus olhos, eu sou “super”, super filha, super legal e super inteligente. Devo isso a você, eu te amo!

Welisson, amor da minha, meu companheiro, parceiro, amigo e grande amor, meu Deus, o que seria de mim sem você ao meu lado? Te agradeço “mil milhões” por ser minha paz em meio ao caos e literalmente, me ajudar a parar, respirar e manter a calma sempre que foi preciso.

Paulo, meu amigo, meu parceiro, irmão que a vida me deu, te agradeço por estar ao meu lado há 18 anos, por me colocar no prumo, me trazer de volta a terra, à realidade, todas as vezes que minha mente criativa, porém conturbada, me levava ao desconhecido.

Ao meu irmão (meu pretinho), minha família e ao meu pai, agradeço por sempre incentivarem a ser minha melhor versão. Daddy, obrigada pelas orações, valeram a pena né?

Fran, como sou grata por nossos caminhos terem se cruzado! Obrigada por me acolher de braços abertos, com empatia, respeito, sutileza e amor pelo que faz. Sem você, certamente esse fruto não existiria. Repito, estar ao seu lado fez a paixão pela escrita e por essa pesquisa que eu tanto amo, arder novamente em meu peito.

Ao professor Neil Franco, obrigada pelas contribuições.



RESUMO:

Esta pesquisa faz-se relevante por problematizar o trabalho realizado em de 2018, em uma escola da Rede Municipal de Juiz de Fora (MG), com aproximadamente 45 estudantes do terceiro ao quinto anos do primeiro segmento do Ensino Fundamental, com idades entre 07 e 12 anos que experienciaram aulas de dança-educação, tendo como base o livro *Na minha pele*, do autor Lázaro Ramos (2017), inspirada em pesquisadores da temática como Laban (1990) e Isabel Marques (1996, 1997, 1999, 2003, 2010). A essência das aulas de dança-educação era o estudante como protagonista, entendendo que são fonte de conhecimento, contribuindo efetivamente para pesquisa, elaboração e construções coreográficas, que se tornam mais significativas quando o tema gerador se aproxima de seus contextos, podendo gerar transformações consideráveis. Levantando-nos a questionar se as aulas de dança-educação, quando aplicadas de maneira crítica e reflexiva, são capazes de gerar transformações em diferentes áreas para suas e seus participantes nas mais variadas instâncias de sociabilização (família, escola, colegas, dentre outros), especificamente relacionadas às formas de representação de identidade racial. Caso comprovada que houve mudanças nas e nos participantes durante as aulas de dança-educação, será que estas permanecem e reverberam em suas vidas mesmo depois de anos? A pesquisa investigou e problematizar as possíveis transformações geradas na vida das e dos estudantes participantes das aulas de dança-educação, por meio do Programa Mais Educação, em uma escola da Rede Municipal de Juiz de Fora, durante o ano de 2018, no que se refere à construção de suas identidades raciais, perpassando suas identidades sociais. Dessarte, apresentamos nossos objetivos específicos: problematizar os caminhos percorridos ao longo das aulas de dança-educação em 2018, enfatizando momentos significativos para as e os estudantes, alicerçando na problematização, a construção desta pesquisa; discutir o Programa Mais Educação, com enfoque especial aos Referenciais Curriculares e o Programa Arte/Educação da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, cidade onde as aulas foram aplicadas; perceber e avaliar se a implantação da Lei 10.639/2003 alterada para Lei 11.645/2008 de fato ocorreu na escola em questão. Além das autoras e os autores trazidos acima, destacamos que dialogar com Stuart Hall (2006, 2016), Grada Kilomba (2019), Frantz Fanon (2008), Achille Mbembe (2014), dentre outros, foram de grande valia para estabelecer relações entre dança, raça, autoestima e construção de identidades na pesquisa bibliográfica. Gonzalez Rey (2005) percorreu conosco os caminhos metodológicos, nos motivando a utilizar dois indutores de pesquisa: a conversação e o completamento de frases subsidiando a produção empírica dos dados com as e os estudantes participantes das aulas de 2018. Finalizamos, acreditando no poder transformador que as aulas de dança-educação, quando aplicadas de maneira crítica e reflexiva, podem trazer aos indivíduos que as realizam, gerando mudanças profundas, como na construção de identidades raciais e sociais.

Palavras-chave: Dança-educação. Rede Municipal de Juiz de Fora. Lei 10.639/03. Identidade racial. Empoderamento.

ABSTRACT:

This research is relevant because it problematizes the work carried out in 2018, in a school in the Municipal Educational System of Juiz de Fora (MG), with approximately 45 students from the third to the fifth year of Elementary School I, aged between 7 and 12 years old. Who experienced dance education classes, based on the book “In my skin”, by Lázaro Ramos (2017). Inspired by researchers in the area such as Laban (1990) and Isabel Marques (1996, 1997, 1999, 2003, 2010). The essence of dance education classes was to have the student as the protagonist, understanding that they are a source of knowledge, effectively contributing to research, elaboration and choreographic constructions, which become more significant when the generating theme approaches their contexts, being able to generate considerable transformations. Leading us to question whether dance education classes, when applied in a critical and reflective way, are capable of generating transformations in different areas for themselves and their participants in the most varied instances of socialization (family, school, colleagues, among others), specifically related to forms of representation of racial identity. If it is proven that there were changes in the participants during the dance education classes, will these remain and reverberate in their lives even after some years? In order to find the answers, we intend to achieve some goals, such as, for example, investigating and problematizing the possible transformations generated in the lives of students participating in dance education classes, through the “Mais Educação Program”, in a school in the Municipal Educational System of Juiz de Fora, during the year 2018, regarding the construction of the students’ racial identities, passing through their social identities. Therefore, we present our specific objectives: to problematize the paths taken throughout dance education classes in 2018, emphasizing significant moments for students, basing the construction of this research on problematization; discuss the “Mais Educação Program”, with a special focus on Curricular References and the Art/Education Program of the Municipal Education Educational System of Juiz de Fora, the city where the classes were taught; understand and evaluate whether the implementation of Law 10,639/2003, amended to Law 11,645/2008, actually occurred at the school in question. In addition to the authors mentioned above, we highlight that dialogue with Stuart Hall (2006, 2016), Grada Kilomba (2019), Frantz Fanon (2008), Achille Mbembe (2014), among others, were of great value in establishing relationships between dance, race, self-esteem and construction of identities in our bibliographical research. Gonzalez Rey (2005) walked the methodological paths with us, motivating us to use two research inducers: conversation and sentence completion, supporting the empirical production of data with students participating in the 2018 classes. We conclude, believing in the transformative power that dance education classes, when applied in a critical and reflective way, can bring to the individuals who take them, generating profound changes, such as in the construction of racial and social identities.

Keywords: Dance education. Juiz de Fora Municipal Educational System. Law 10.6339/03. Racial identity. Empowerment.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Quadro 01: Teses e dissertações encontradas em plataformas de busca relacionadas à pesquisa.
- Quadro 02: Faculdades e Universidades de Dança no Brasil
- Quadro 03: Professoras e professores de dança atuantes em 2024.
- Quadro 04: Desenvolvimento da pesquisa e rodas de conversa.
- Quadro 05: Indutores utilizados para a conversação.
- Quadro 06: Indutores para o completamento de frases.
- Quadro 07: Respostas das e dos estudantes ao completamento de frases.
- Quadro 08: Continuação das respostas das e dos estudantes ao completamento de frases.
- Gráfico 01: Respostas das e dos estudantes.
- Gráfico 02: Faixa etária das e dos estudantes.
- Gráfico 03: Gênero das e dos estudantes.
- Gráfico 04: Cor/raça das e dos estudantes.
- Gráfico 05: As lembranças que tenho das aulas de dança de 2018 são.
- Gráfico 06: O que mais gostava nas aulas de dança era.
- Gráfico 07: Depois das aulas de 2018 eu.
- Gráfico 08: Antes de dançar o espetáculo Resistência eu não gostava de ___ no/do meu corpo.
- Gráfico 09: Depois do espetáculo Resistência, eu aprendi a gostar ___ do/no meu corpo.
- Figura 01: Produção Artística em Dança (PAD).
- Figura 02: Contexto, subtexto e texto da dança.
- Figura 03: Aula de arte educação.
- Figura 04: Estágio na disciplina Práticas Pedagógicas
- Figura 05: Apresentação da Dança da Escola no Calçadão.
- Figura 06: Frutos interseccionais
- Figura 07: Fragmentação e constituição das identidades.
- Figura 08: Conhecendo os estudantes.
- Figura 09: Quem é Lázaro Ramos?
- Figura 10: Quem é Lázaro Ramos?
- Figura 11: Processo de criação de movimentos.
- Figura 12: Apreciação das células criadas pelas duplas, trios ou grupos.
- Figura 13: Ensaio na quadra com todas as turmas.
- Figura 14: Braços de Wakanda.
- Figura 15: Memorial – a padaria contaminada.
- Figura 16: Memorial – a história do hotel.
- Figura 17: Memorial – a piscina.
- Figura 18: Palavras selecionadas após a leitura do Memorial.
- Figura 19: Rascunho para a composição musical.
- Figuras 20 e 21: Exposição de resgate à memória do espetáculo Resistência.
- Figuras 22 e 23: Exposição de resgate à memória do espetáculo Resistência.
- Figuras 24 e 25: Exposição de resgate à memória do espetáculo Resistência.
- Figura 26: Exposição de resgate à memória do espetáculo Resistência.
- Figuras 27 e 28: Exposição de resgate à memória do espetáculo Resistência.
- Figura 29: Apreciação do espetáculo Resistência.
- Figura 30: Exposição de resgate à memória do espetáculo Resistência.
- Figura 31: I Mostra Independente da Escola Prata

Figura 32: I Mostra Independente da Escola Prata - Teatro “O conto de fadas de Dandara e Zumbi”

Figura 33: Apresentação do Espetáculo Resistência na I Mostra Independente.

Figura 34: Apresentação do Espetáculo Resistência.

Figura 35: Antes das aulas de dança de 2018 eu.

Figura 36: Teia de transformações.

Figura 37: Rotulando a população negra.



LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CBC	Currículo Básico Comum
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNISO	Universidade de Sorocaba
EFAV	
UFMG	Faculdade Angel Vianna
UNICAMP	
UAM	Universidade Federal de Minas
FPA	
UERGS	Universidade Estadual de Campinas
UFRGS	Universidade Anhembi Morumbi
ULBRA	Faculdade Paulista de Artes
UFPeI	
UCS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFSM	
FURB	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UniEnsino	Universidade Luterana do Brasil
UNESPAR	Universidade Federal de Pelotas
UFPA	Universidade de Caxias do Sul
UEA	Universidade Federal de Santa Maria
UFC	Universidade Regional de Blumenau
UFRN	Centro Universitário do Paraná
UFPB	Universidade Estadual do Paraná
UFPE	Universidade Federal do Pará
UFAL	Universidade do Estado do Amazonas
UFS	Universidade Federal do Ceará
UFBA	Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte
UESB	Universidade Federal da Paraíba
IFB	Universidade Federal de Pernambuco
IFG	Universidade Federal de Alagoas
UFG	Universidade Federal de Sergipe
UEMS	Universidade Federal da Bahia
	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
	Instituto Federal de Brasília
	Instituto Federal de Goiás
	Universidade Federal de Goiás
	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
IDEB	Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes de Bases
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais

PCN	Parâmetros Nacionais Curriculares
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PJF	Prefeitura de Juiz de Fora
PMEPP	Programa Mais Educação Passo a Passo
PNED	Política Nacional de Educação Digital
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCMRJF	Referencial Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora
SE	Secretaria de educação
SESC	Serviço Social do Comércio
SPAC	Supervisão de Projetos de Arte e Cultura
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFJF	Universidade de Juiz de Fora
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



SUMÁRIO

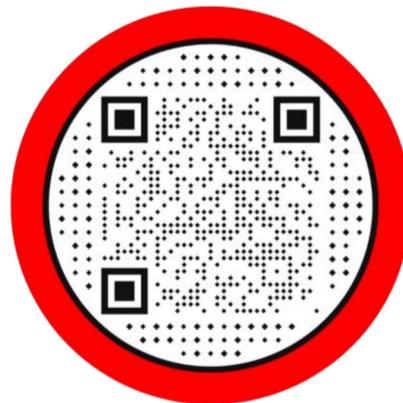
OLHO NO ESPELHO	
	Erro! Indicador não definido.
CAPÍTULO 1- COR LARANJA: Aporte teórico	14
CAPÍTULO 2 – COR MARROM: Metodologia	31
2.1. Entre cores e saberes	32
CAPÍTULO 3 – COR AZUL: Documentos e leis	42
3.1 – LDB	42
3.2 – PCN	43
3.3 - Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008	47
3.4 – BNCC.....	50
3.5 – Minas Gerais.....	53
3.6 – O município de Juiz de Fora	56
3.7 – Programa Mais Educação	60
CAPÍTULO 4 - COR LILÁS: Onde tudo começou	65
Memorial pessoal ou familiar	84
CAPÍTULO 5 – COR VERMELHA: O reencontro	100
CAPÍTULO 6 – COR ROSA: Análises	112
6.1 – Primeiro indutor: Conversação.....	112
6.2 – Segundo indutor: Completamento de frases.....	130
Eixo 1 - Cor/raça	135
Eixo 2 - Aulas de dança-educação	137
Eixo 3 - Transformação/formação das identidades	148
Referências	157



OLHO NO ESPELHO

Não resista, assista:

[Resistência - 2018 \(youtube.com\)](#)



Trazer minha história para a construção desta dissertação fez-me refletir e relembrar com carinho o caminho percorrido até este momento. Melhor dizendo, caminhos, pois ao me encontrar atualmente como arte-educadora, não posso esquecer minha trajetória enquanto estudante e artista, e foi ao longo dela que encontrei minha grande paixão, a dança-educação. A escolha do termo (que será utilizado ao longo do texto) foi inspirado nas leituras nas obras de um dos autores para as quais minhas práticas se inclinam e se baseiam, Rudolph Von Laban, famoso pesquisador, coreógrafo e educador físico alemão, que desenvolveu suas teorias sobre o movimento na primeira metade do século XX. Fortaleceu seu sistema a partir de improvisações de movimento, valorizando os movimentos cotidianos, difundindo a ideia de que todas as pessoas podiam e eram capazes de dançar, valorizando assim, a expressividade, as variadas e quase infinitas formas que o corpo se organiza e cria no espaço (FERNANDES, 2002).

Por acreditar na capacidade criativa do indivíduo, Laban (1990) cria o termo dança educativa moderna¹, levando em consideração o que suas antecessoras e antecessores estudaram e sentiram sobre ela, acreditando que esta conta com o fluxo de movimento que percorre as articulações, para fazer com que a atitude interna se transforme em dança. O estudioso não prezava pela perfeição, mas sim, no efeito benigno que a dança gera no sujeito, em especial, nas e nos estudantes; a educadora e educador cabia a tarefa de valorizar e conservar a espontaneidade de movimento,

¹ Consideramos o uso desta expressão ao longo da dissertação, sempre estará vinculado ao autor Rudolph Von Laban (1990), criador do termo.



auxiliando a manifestação criativa da criança e de seus dons naturais. A esse respeito, a pesquisadora Isabel Marques (1999) complementa, dizendo que:

Laban (1985) usou este termo em contraposição à técnica rígida e mecânica de que se apropriava o ensino do balé clássico na época. Para ele, a criança e o adolescente deveriam ter a possibilidade de explorar, reconhecer, sentir e expressar sua subjetividade enquanto dançavam, como defendiam os dançarinos modernos de seu tempo (Marques, 1999, p.81).

Elucidar meu amor pela dança-educação, em especial no ambiente escolar, requer voltar no tempo e mergulhar mais profundo para ver além, pois aqui mostrei apenas os frutos e desejo apresentar minhas raízes as leitoras e leitores deste texto.

Ao iniciar esta imersão em minhas memórias, trago as palavras de Marie Christine Josso (2006, p. 376): “[...] revisitar sua história, no momento presente, para extrair dela o que pensamos ter contribuído para nos tornarmos o que somos, o que sabemos sobre nós mesmos e nosso ambiente humano e natural e tentar compreender melhor, é o primeiro desafio”. A explanação da autora me conduz a abrir as portas da memória e revisitar brevemente minha infância, visto que ainda pequena, a dança entrou em minha vida e não de maneira formal, com aulas em academias, mas de outro modo, minha relação com esta linguagem artística aconteceu de forma intrínseca, reiterando assim, as palavras de Louis Porcher (1982) o qual afirma que dançar é, antes de qualquer coisa, expressar-se através da dança.

Ainda criança meu amor pela dança era latente, sozinha, aprendia coreografias e dançava em casa, mas também na casa de amigas e amigos da minha mãe e do meu pai. Faziam questão de mostrar como era perspicaz na dança, me exibindo, como um material a ser apreciado e aplaudido pelas outras pessoas. Entretanto, infelizmente, minha jornada foi solitária, uma vez que além de não frequentar academias, também não encontrei nas escolas por onde passei projetos ou programas que oferecesse aulas de dança, como os que existem na Rede Municipal de Juiz de Fora e serão explicitados a seguir, desta forma, fui acolhida pela Igreja evangélica durante minha adolescência, dispondo de aulas técnicas aplicadas ao grupo de dança, no qual integrei por aproximadamente 09 anos.

Este primeiro contato, de certa forma, profissional com a dança fez meus olhos abrirem para sua infinidade de riquezas e possibilidades. Descobri assim, que a dança

poderia ser um elemento potente de transformação humana, Martha Scarpato (2001) diz que o trabalho com o corpo gera consciência corporal, logo, a pessoa questiona-se e começa a compreender o que se passa consigo e ao seu redor.

De fato, ao acordar meu corpo por meio do movimento, me abri, me questionei e passei a compreender, ou pelo menos tentar compreender o universo da dança e suas possibilidades. Desejava saber mais, conhecer, estudar, desenvolver e aplicar a dança a minha rotina, neste momento a faísca da docência se acendeu em mim.

Assim, no ano de 2006 ingressei na graduação em dança pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), recebendo apoio tardio da minha mãe e do meu pai, pois, os responsáveis que me exibiam para as e os colegas quando criança, não eram os mesmos que queriam esta profissão para mim. Porém, em um ato completamente passional, iniciei meus estudos perdida e assustada por não possuir as técnicas necessárias e, de fato, me deparei com professoras e professores que, como bem elucida Scarpato (2001), impunham seu padrão técnico, dividindo as e os estudantes em talentosas e talentosos, ou não. Marques (1997) afirma que o ensino e prática da dança ainda são associados ao corpo delicado das bailarinas clássicas, eu destoava completamente de tais corpos por ser acima do peso e por um longo tempo, cedi à pressão, tentando encaixar meu corpo em um rótulo que não era para ele.

Entretanto, ao longo dos anos de graduação, conhecendo as demais disciplinas² previstas no curso de bacharelado e licenciatura em dança, aproximadamente no quinto período, encontrei aquela que fez meus olhos brilharem, despertando novamente o encantamento à docência que havia adormecido. As práticas pedagógicas consistiam na observação, elaboração e aplicação de atividades, dos Anos iniciais aos Anos finais, em diferentes instituições educacionais e graças a esta disciplina, e à professora Laura Pronsatto, encontrei a profissão que me torna feliz e realizada todos os dias.

Ao trilhar o caminho das Práticas Pedagógicas, percebi enquanto artista que a dança, aliada a educação, era um campo vasto de possibilidades infinitas a serem exploradas. Marques (2010) confirma ao dizer que essas duas áreas de conhecimento estão ligadas entre si em uma rede de múltiplas formas, assim, quanto mais eu penetrava neste universo da dança-educação, mais eu me rendia a sua potência transformadora.

² Disponível em: http://www.dan.ufv.br/?page_id=330 Acesso em: 20 fev. 2021.

Neste ambiente passei por experiências e encontrei as ressignificações que buscava enquanto bailarina frustrada e entendi que de fato, para dançar, necessitamos de um corpo e para construir em espetáculo, ter criatividade. Desta forma, iniciei meus trabalhos como arte-educadora almejando levar para o espaço escolar as aulas, as possibilidades, os diálogos e principalmente as experiências em dança que nunca tive a oportunidade de vivenciar, baseando-me nas palavras de Larrosa (2002), ao dizer que as coisas que **nos** passam e **nos** tocam essas sim produzem experiências significativas, o que acontece, apenas acontece, mas o que **nos** acontece, nos marca (grifo meu). Por este motivo, me comprometi enquanto educadora, fazer com que minhas, e meus estudantes fossem atravessados por experiências e não só passassem por ela, uma vez que, na qualidade de artista, em distintas ocasiões, simplesmente transpus momentos, que pouco foram significativos para mim.

Antes mesmo da conclusão do curso, em julho de 2011, já estava inserida em escolas, colégios e creches na cidade de Viçosa (MG), onde morei durante 10 anos. No decorrer deste tempo, enquanto atuava ativamente como docente, fui me encontrando e forjando a cada ano a artista e educadora que sou hoje, que acredita no potencial das e dos estudantes, entendendo que são detentoras e detentores de conhecimento e que acima de tudo, acredita que o trabalho corporal, não apenas pode, mas deve ser construído conjuntamente.

Paulo Freire (1987) explicita a importância do diálogo, ao dizer que este deve se estabelecer em uma relação horizontal, oposta ao elitismo e nutrir-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança. Nesta relação dialógico-educadora, parte-se sempre da realidade da e do estudante, dos conhecimentos e da experiência dela e dele, para construir um novo conhecimento, uma cultura vinculada aos seus interesses. Marques (1997) assemelha seus pensamentos a Freire (1987) ao enfatizar e priorizar o contexto das e dos estudantes, fatos, acontecimentos, histórias vividas por elas e eles, valorizando ao trazer para a sala de aula as diferentes realidades encontradas nos diferentes contextos.

O diálogo com as e os estudantes que passaram e passam pela minha vida docente é a base para a construção dos meus trabalhos, independentemente da idade, basta o olhar atento e a sensibilidade para captar o que elas e eles desejam transmitir. Acredito ser essa a grande potência transformadora da dança educativa a qual Laban (1990) se refere, a contribuição da e do estudante, a possibilidade de externalizar,





metamorfoseando em dança suas opiniões, suas histórias e suas percepções acerca do mundo.

A maneira que desenvolvo tais processos me fez colher frutos interessantes na cidade de Juiz de Fora, onde resido desde 2016 e atualmente atuo como técnica na Supervisão de Projetos de Artes, Cultura e Cidadania (SPAC) da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE). Dentre esses frutos, como professora de dança contratada da escola Municipal em questão, que se tornou objeto de estudo e receberá o nome fictício de Escola Prata e será brevemente descrita mais a frente no Capítulo 4, Cor - Lilás, desenvolvi um projeto em dança que resultou nesta dissertação. Envolveram-se estudantes do 3º ao 5º ano que faziam parte do extinto Programa Mais Educação³ em 2018 e juntos, produzimos um trabalho de pesquisa e criação coreográfica em dança denominado “Resistência”, tendo como base o livro Na minha pele, de Lázaro Ramos (2017). Durante o processo, sentia que minha ideologia se materializava na prática docente, despertava em mim a convicção de que vidas poderiam ser transformadas através da dança. Quanto a isso, Marques (2010) afirma que a arte em si, se trabalhada de forma problematizadora, articulada e crítica, tem o potencial de transformar seres humanos e, portanto, a sociedade que vivemos. Freire (1987) diz que a transformação é direito de todos os homens, entretanto, nem todos a experimentam, posto que, para alcançá-la um pequeno caminho deve ser percorrido, iniciando seus passos nas cenas dialógicas, fazendo com que os pensamentos se abram para o mundo, tornando os sujeitos em críticos e reflexivos, alcançando assim a liberdade que leva à transformação.

Indícios desse potencial transformador pareciam manifestos com as e os estudantes, sentido pelo público e, de certa forma, reconhecida pela equipe da Secretaria de Educação, que em 2018 me convidou pela segunda vez para falar sobre o desenvolvimento deste trabalho, no Grupo de Estudos (GE) Dinamização da Leitura na Escola⁴, a primeira vez foi em 2017, para compartilhar com as e os colegas de profissão a criação do processo coreográfico para a Dança da Escola no Calçadão, evento que será elucidado adiante. Senti-me honrada em poder compartilhar com as e os presentes, os caminhos percorridos neste processo para que se tornasse tão valoroso.

³ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf Acesso em: 20 fev. 2021.

⁴ Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=62773> Acesso em: 20 fev. 2021.

Ainda no mesmo ano, tendo em vista a enorme repercussão positiva que o trabalho gerou na vida das e dos estudantes, realizamos nossa I Mostra Independente do Programa Mais Educação⁵, no teatro do Serviço Social do Comércio (SESC), em Juiz de Fora. Evento idealizado e realizado por nós, professoras e professores do Programa, especialmente para pais, mães, responsáveis e familiares das e dos estudantes.

O impacto positivo acerca deste trabalho só foi possível, pois, ao longo dos anos atuando como arte-educadora mantive a mesma crença de Paulo Freire (1996, p. 25) “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Desta forma, acredito que meu papel enquanto artista e educadora é propiciar às e aos estudantes experiências cognitivas nas quais possam refletir, pesquisar, expressar opiniões e, principalmente, trazer suas contribuições, pontos de vista, histórias de vida e como já citado acima, independente da idade, todas e todos são detentores de conhecimento, prestando contribuições às produções coletivas.

Após 18 anos em sala de aula, produzindo, estudando, coreografando, sempre na busca pela troca de conhecimento com as e os estudantes, 2020 chegou para inverter e confundir tudo, todas e todos com a Pandemia e em decorrência da pandemia da COVID-19, nos isolamos em nossas bolhas caseiras. Ser afastada do espaço físico escolar onde justamente me encontrei como profissional foi doloroso, talvez porque os elos simbólicos profissionais ocupem um lugar tão privilegiado quanto os laços de parentesco, principalmente para profissionais da educação (JOSSO, 2006).

Mesmo com aperto no peito por estar distante da escola e um tanto quanto perdida, fui aos poucos tentando me reencontrar, pessoal e profissionalmente. Tomei a decisão de produzir textos sobre o processo coreográfico realizado em 2018, enquanto paralelamente, estudava para ingressar no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF), com eles, participei de três eventos: I Simpósio Currículo e Cultura: encontros antifascistas⁶; com apresentação oral e publicação de resumo completo, III Colóquio de linha de pesquisa, culturas e linguagens⁷, com apresentação oral e subsequente publicação em anais do evento e o VI

⁵ Disponível em: <https://pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=62910> Acesso em: 21 fev. 2021.

⁶ Disponível em: <https://doity.com.br/simposio-gepep> e chrome-extension://lclefindmkaj/<https://f7699315-a0f8-4cce-ada>. Acesso em: 25 fev. 2021.

⁷ Disponível em: <https://doity.com.br/ccelinguagens-ppgeduc> Acesso em: 25 fev. 2021.

Congresso científico Nacional de Pesquisadores em Dança da ANDA⁸, este último foi aprovado para publicação do *ebook online*⁹ - Dança e relatos de experiência e por fim, no projeto submetido e aprovado para a turma de mestrandos do PPGE 2021, na UFJF¹⁰.

Descrever em palavras, a composição do trabalho de 2018, compartilhar com diferentes colegas de profissão em diversas partes do Brasil e com ele ingressar no PPGE/UFJF, fez-me acreditar ainda mais na potência transformadora da dança-educação. Em duas das três participações, contei com a presença da minha antiga estudante, compartilhando seu relato íntimo sobre como o processo de pesquisa em dança de 2018 transformou sua vida, pois atingiu diretamente sua autoestima. A obra “Na Minha Pele”, do autor Lázaro Ramos (2017) aborda questões raciais, afetivas, discriminatórias, de autoestima e fez com que as e os estudantes se considerassem abarcadas e abarcados, em especial esta adolescente.

O evento que contou com o relato da estudante e demais episódios que serão descritos com riqueza de detalhes ao longo deste texto, levantam indícios que a hipótese de possíveis transformações terem ocorrido na vida das e dos estudantes participantes das aulas de dança-educação, por meio do Projeto Mais Educação, na Escola Prata, durante o ano de 2018, no que se refere à construção de suas identidades raciais, tenha sido alcançada.

Indicativos de mudanças como estas foram possíveis, posto que, como nos afirma Porcher:

A criança deve tomar consciência de que uma participação total do seu ser é indispensável, de que dançar não é só fazer gestos ritmados, individualmente ou em grupo, mas é também expressar alguma coisa que engaje algo”. O autor continua ao dizer ainda que “[...] esta descoberta de si mesmo, como se fosse do lado de fora, deve ser seguida de outra descoberta, mais íntima; é preciso aprender a conhecer-se enquanto ser sensível, inteligente e expressivo (PORCHER,1982, p. 167).

⁸ Disponível em: <https://portalanda.org.br/publicacoes/> Acesso em: 25 fev. 2021.

⁹ Disponível em:

<https://portalanda.org.br/wp-content/uploads/2020/12/ANDA-2020-EBOOK-10-DAN%C3%87A-EM-RELATOS-DE-EXPERI%C3%8ANCIA-1.pdf> Acesso em: 25 fev. 2021.

¹⁰ Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmninnnigpcjpcglclefindmkaj/https://www2.ufjf.br/ppge/wp-content/uploads/sites/158/2021/07/4-RESULTADO-FINAL-mestrado-cotas-aprovadas-e-classificadas.pdf> Acesso em: 27 fev. 2021.

Sem perceber, nós, eu e estudantes, realizamos um profundo mergulho em nosso interior, trazendo vastas descobertas pessoais, identitárias, raciais e para mim particularmente, como a artista que me descobri antes da educadora que me tornei, a troca de saberes, informações, pesquisas e até mesmo conversas informais, fez com que me envolvesse, me calasse, vivenciasse e submergisse junto com elas e eles nestas descobertas. Como educadora pesquisei, transmiti, falei, fiz, porém, sem esquecer a artista que sou, precisei me calar, sentir, vivenciar e tornar-me, como cita Larrosa (2002, p. 24) uma pessoa que vivencia a experiência e para isso “seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”. Os efeitos sentidos reverberaram em textos escritos, nos eventos e em novas formas de possibilidades solitárias ocasionadas pela Pandemia.

Assim, na busca inquieta para a produção de conteúdos, desenvolvi em meados de 2020, uma série de vídeos curtos para minha rede social *Instagram*, tendo como cerne oferecer dicas práticas para a sala de aula. As “Orientações pedagógicas para professores desesperados¹¹” foram compostas por cinco vídeos, todos constituídos com toques de bom humor e linguagem acessível.

E tamanha foi minha felicidade ao ser contemplada em dois editais de incentivo à cultura que ocorreram na cidade de Juiz de Fora. O primeiro foi o “Na Nuvem¹²”, e os vídeos se encontram disponíveis em acervo próprio¹³, o segundo foi o prêmio “Janelas Abertas¹⁴”, incentivando produções artísticas e os vídeos estão abrigados no *YouTube*¹⁵.

De forma resumida, apresentei algumas das minhas experiências profissionais, perpassando narrativas pessoais, a intersecção entre ambas forjou a docente que sou hoje. A educadora simpatizante às ideologias afetuosas de Paulo Freire, a artista que não foge à regra, sendo sensível, sonhadora e que vive com intensidade juntos às e aos estudantes, a mestrande e professora de dança que ainda mantém o primeiro amor pela profissão, acreditando ser possível vivenciar e promover transformações por meio do movimento.

¹¹ Disponível em: <https://www.instagram.com/alexa.educacaoedanca/channel/> Acesso em: 25 fev. 2021.

¹² Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=68858>. Acesso em: 25 fev. 2021.

¹³ Disponível em: <https://nanuvem.funalfa.com.br/area/audiovisual/> Acesso em: 25 fev. 2021.

¹⁴ Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2020/09/09/ufjf-lanca-premio-janelas-abertas-para-incentivo-a-producoes-artisticas/> Acesso em: 25 fev. 2021.

¹⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uj3dUYKo3Sg&t=791s> Acesso em: 25 fev. 2021.

Apesar de sonhadora, permanentemente mantinha a esperança de um dia compartilhar com outras pessoas o potencial que via na junção da dança com a educação, como agentes de transformação. Essa motivação fez-me continuar em sala de aula, onde conseqüentemente desenvolvi o trabalho no ano de 2018, presentemente descrito nesta dissertação.

Observar a participação da antiga estudante durante os eventos *online*, ouvir seus relatos repletos de orgulho e autoestima, inspiram e justificam a relevância desta pesquisa, nos instigando a querer saber mais. Será que as transformações trazidas pela adolescente, também aconteceram com demais estudantes que vivenciaram as aulas de dança-educação em 2018? Outros aspectos significativos demonstram a importância desse estudo, como por exemplo, a escassez de materiais abordando questões raciais e dança-educação no espaço escolar, bem como a constituição de identidades raciais forjadas em um círculo contínuo de diálogos, pesquisa, experimentação corporal, construções coreográficas, relatos pessoais e sala de aula.

Parafraseando Marques (1999) trago também os objetivos gerais e específicos desta pesquisa por possuírem extrema relação. A autora afirma que nós educadoras e educadores podemos ser responsáveis por transformações sociais na vida das e dos estudantes, assim, nosso objetivo geral foi investigar e problematizar as possíveis transformações geradas na vida das e dos estudantes participantes das aulas de dança-educação, por meio do Programa Mais Educação¹⁶, na Escola Prata, em Juiz de Fora, durante o ano de 2018, no que se refere à construção de suas identidades raciais, perpassando suas identidades sociais.

Marques (2010) enfatiza que, para alcançarmos e presenciarmos tais mudanças devemos respeitar e valorizar as diferentes possibilidades corporais, priorizando processos criativos gerados pelo diálogo entre professora, professor e estudante e nesta amorosa e incessante busca por transformação no ato de educar, especificamente por meio da dança-educação, apresentamos nossos objetivos específicos:

¹⁶ O extinto Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constituiu-se como uma política pública do Ministério da Educação implementada no período de 2007 a 2016, ampliando a jornada escolar para, no mínimo, 7 horas diárias, oferecendo atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em 14. jul. 2024.

- ✓ Problematizar os caminhos percorridos ao longo das aulas de dança-educação em 2018, enfatizando momentos significativos para as e os estudantes, alicerçando na problematização, a construção desta pesquisa;
- ✓ Discutir o Programa Mais Educação, com enfoque especial aos Referenciais Curriculares do município de Juiz de Fora e o Programa Arte/Educação da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, cidade onde as aulas foram aplicadas;
- ✓ Perceber e avaliar se a implantação da Lei 10.639/2003 alterada para Lei 11.645/2008 ocorreu na Escola Prata, local onde as aulas foram ministradas.

Iniciar esta dissertação compartilhando, os deleites e as angústias em ser arte-educadora é gratificante, ao dividir meus sonhos, crenças e ideologias de forma íntima, constato que as esferas educacionais são profundamente ricas e possuem inúmeras possibilidades de atuação, fazendo-me crer, a cada dia que as experiências em sala de aula, são únicas, não só para as e os estudantes, mas também para nós educadoras e educadores, agentes provocadores e também pessoas provocadas por intensas mudanças.

Figura 01: Produção Artística em Dança (PAD)¹⁷.



Fonte: Acervo pessoal 2009.

¹⁷ O PAD (Processo Artístico em Dança) é um recurso disponível às graduandas e graduandos em dança pela UFV, aliado ao Trabalho de Conclusão de Curso, unindo prática e teoria.

A fim de compartilhar com a leitora e o leitor desta pesquisa histórias que vão além da vida pessoal, convido todas e todos a ingressarem sem pressa nessa leitura potente, colorida e transformadora. No intuito de facilitar a trazer leveza a nossa dissertação, a escola onde apliquei as aulas e desenvolvi a pesquisa, as e os estudantes envolvidas e envolvidos, e o nome dos capítulos foram nomeados com cores.

O Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) entregue às e aos estudantes que foram ao meu encontro na Escola Prata, descrevia o comprometimento em não utilizar seus verdadeiros nomes, desta forma, pensando em gerar proximidade entre as leitoras e os leitores, tendo a cor da pele como um dos fios condutores desta pesquisa, a proposta foi renomear escola, estudantes e capítulos com cores diversas.

As cores dadas às e aos estudantes que escolheram participar e também à escola que abriu as portas para a pesquisa, foram de maneira aleatória, entretanto, ao nomear/colorir os capítulos measurei o teor trazido em cada um, associando as participações e falas mais expressivas das e dos estudantes quando em análise após nosso reencontro para a Exposição de resgate a memória do espetáculo Resistência, especificados nos respectivos capítulos: 5 – cor Vermelha: O reencontro e 6 – cor Rosa: Análises. Contamos com o total de 11 estudantes, todas e todos foram coloridos/nomeados, entretanto, 07 nomearam os capítulos e uma pequena frase emitida por elas e eles, acompanham o início de cada nova cor/novo capítulo,

Nosso primeiro capítulo é a **cor Laranja** e traz as fundamentações teóricas, realizadas a partir de nossa pesquisa bibliográfica, apresentando definições temáticas importantes em nosso trabalho, como por exemplo, dança-educação, identidades, constituição de identidades sociais e raciais, e empoderamento.

A **cor Marrom** convida você a percorrer conosco os caminhos metodológicos trilhados até aqui, apresentando as estudantes envolvidas e os estudantes envolvidos, como se encontravam em 2018 e como estavam na época da pesquisa, em 2022. Ancorados por uma epistemologia qualitativa, construímos novas zonas de conhecimento, de maneira construtivo-interpretativa, relatando por trimestre as pesquisas desenvolvidas pelas e pelos estudantes, tanto escritas, como corporais, que movimento a movimento corroboraram para a criação do espetáculo, que tiveram como segundo subsídio o Memorial Pessoal Familiar, pesquisas realizadas por as e os estudantes, que continham relatos pessoais ou familiares de injúrias raciais sofridas por



elas e por eles. Para posterior obtenção de informações, dois indutores principais foram utilizados para a coleta de dados, a conversação e o completamento de frases.

Em seguida, colorimos a dissertação com a **cor Azul**, nosso terceiro capítulo é destinado aos documentos orientadores promulgados no Brasil, tendo como foco principal as linguagens artísticas, em específico à dança, são eles, Leis de Diretrizes e Base (LDB), os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN's) e Base Nacional Curricular Comum (BNCC), dados importantes para entendermos os caminhos percorridos e conquistas alcançadas pela dança ao longo dos anos. Afunilamos ainda mais ao adentrarmos o currículo construído pelo estado de Minas Gerais, até chegarmos ao local da nossa pesquisa, o município de Juiz de Fora, apresentando as leitoras e aos leitores um pouco da história da cidade, o lugar conquistado pela dança, seus parâmetros e a valorização que a cidade emprega a Arte, não apenas através dos eventos realizados, mas principalmente por ter o Programa Arte/Educação da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, instituído pelo Decreto de Nº 13.769, que legitimou o Programa de Arte-Educação no município de Juiz de Fora, se constituindo um grande marco na trajetória da arte educação da cidade como um decreto de lei. Por fim adentrando os portões da Escola Prata, onde geramos o espetáculo Resistência em 2018, tendo o livro Na minha pele (2017) de Lázaro Ramos como o primeiro subsídio.

O Capítulo 4 - **cor Lilás** se instaura como a gênese do trabalho, explicitando passo a passo a origem, as pesquisas teóricas e corporais realizadas junto às e aos estudantes, os processos de estudo e experimentação para as criações coreográficas e os desdobramentos ocorridos em 2018 que geraram o espetáculo “Resistência”.

No Capítulo 5 temos a **cor Vermelha**, escolhida não ao acaso, mas por representar o coração da nossa pesquisa, O Reencontro, ocorrido em novembro de 2022, na Escola Prata, com 11 estudantes que vivenciaram as aulas de dança-educação em 2018 e que aceitaram participar da Exposição de resgate a memória do espetáculo Resistência. Neste dia, uma sala foi preparada especialmente para elas e para eles, contendo exposição de fotos, materiais de pesquisa de todas e todos, apreciação de fotos e vídeo do espetáculo exibidos na televisão. Posteriormente, realizamos a conversação e o completamento de frases para nossa coleta de dados.

As análises produzidas a partir dos indutores utilizados estão na **cor Rosa** – capítulo 6, que acordo com Bardin (1977) assemelha-se a um leque que, quando se abre em busca de interpretações diversas, tendo a comunicação como pedra basilar. A partir

da análise, interpretação e construção dos dados empíricos, efetuadas sobre os elementos obtidos, sob a ótica da negritude, abarcando questões raciais, desde o preconceito ao empoderamento, as análises frutificaram em 03 eixos: Eixo 01 - Cor/raça; Eixo 02 – Aulas de dança-educação e Eixo 03 – Transformação/formação de identidades.

Encerramos a dissertação e jamais a pesquisa, colorindo as conclusões em **Verde**, o último capítulo, de número 7, trazendo as considerações baseadas nas análises da conversação e do completamento de frases, respondendo as questões e objetivos da pesquisa. Na esperança trazida através cor Verde que, mais estudantes, escolas, famílias, experienciem transformações por meio da dança e que a luz da reflexão lançada em questões raciais, constituição de identidades, racismo e empoderamento, jamais se apague.

Colora-se.



CAPÍTULO 1 – COR LARANJA: Aporte teórico

Aprendi tanto a me respeitar e respeitar as pessoas a minha volta (LARANJA, 2022).

A cor Laranja apresentará à leitora e ao leitor conceituações e termos importantes que subsidiam esta pesquisa e se fazem imprescindíveis para o entendimento integral do texto. Stuart Hall (2006, 2016) e Tomaz Tadeu da Silva (2016) nos ajudam a entender os conceitos de formação de identidades raciais, sociais e sobre a representação dos sujeitos no mundo, bem como demais autoras e autores que abordam questões raciais.

Isabel Marques (1996, 1997, 1999, 2003, 2010), Rudolf Von Laban (1990), dentre outras e outros, permeiam e subsidiam o texto, trazendo a linguagem artística da dança em sua grandeza e potência transformadora, instrumento de empoderamento e transformação social, tendo como principal alicerce o movimento interno e o contexto das e dos estudantes.

Isabel Marques traz em sua tese de doutorado (1996), elucidações acerca do contexto da e do estudante, texto e subtexto da dança. A autora acredita que os contextos devem principiar as aulas de dança-educação e, por conseguinte, os movimentos, pois os movimentos cotidianos trazidos por cada estudante se abrirão como um leque de possibilidades diante da professora e do professor, que ao utilizar os movimentos trazidos, as e os encoraja e também, as e os valoriza.

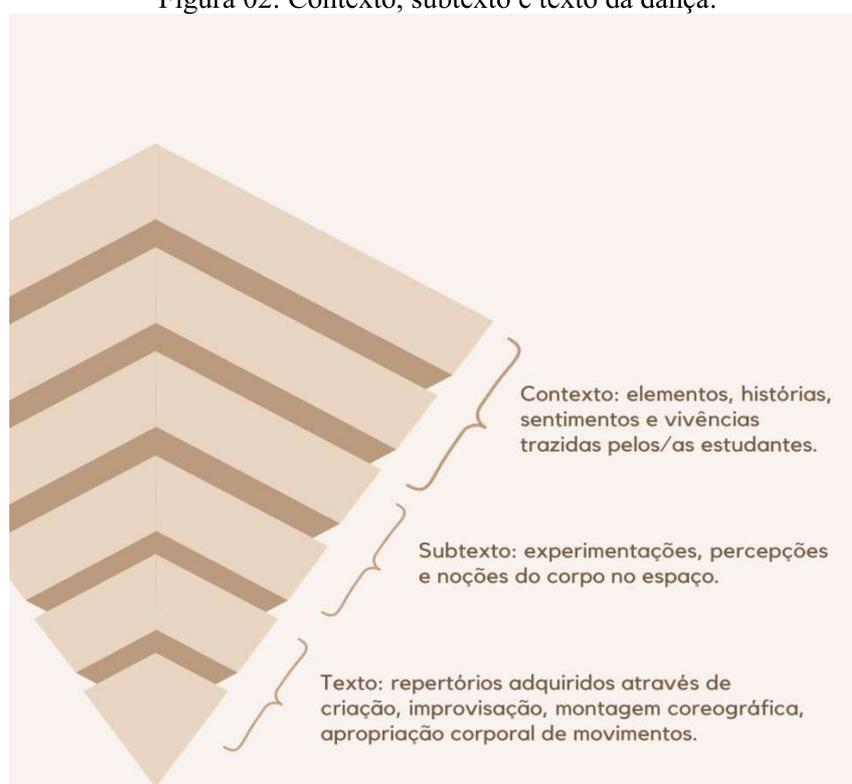
Marques (1999) explica que a valorização do que chama de contexto da e do estudante, engloba particularidades significativas, tais como sua inserção na sociedade, sua cultura e o que traz como bagagem. Em estreito diálogo com Freire (1987), a autora reflete acerca das mudanças sociais geradas na vida das e dos estudantes, a partir de sua relação com a dança. Assim, trouxe e trago para as minhas aulas e consequentemente para esta pesquisa, o credo de que a dança-educação não se limita ao campo das experimentações e montagens coreográficas, mas se coloca como um pujante dispositivo de transformações sociais, autoconhecimento e pertencimento.

O subtexto da dança oportuniza às e aos estudantes conhecerem seus corpos, tomando consciência de suas possibilidades corporais, percebendo, explorando, conhecendo e entendendo como é, o que faz e o que pode vir a fazer o seu corpo dançante no espaço (MARQUES, 1999). Entendemos que o subtexto se apresenta como

uma importante etapa assimilativa para as e os estudantes, pois é nesta fase que, após trazer seus movimentos do contexto, ambos conhecem a potência dançante de seus corpos.

Podemos pensar no texto da dança sendo o fundo de um funil, sua parte mais fina, uma vez que, após as e os estudantes trazerem seus contextos, explorarem movimentações por meio dos subtextos, é chegado o momento de criar, ou reproduzir, explorar, ou recriar repertórios coreográficos. Para Marques (1996, 1999) improvisar, coreografar, aprender repertórios dos/as colegas, experimentar e fazer dança são elementos constituintes do texto da dança.

Figura 02: Contexto, subtexto e texto da dança:



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Ao longo dos meus 18 anos como arte-educadora, busquei e busco valorizar os movimentos e conseqüentemente, as e os estudantes que participam das aulas de dança-educação que ministro, no intento de fazer com que estas e estes propaguem os conhecimentos ali adquiridos, conhecimentos que vão além da dança. Allan da Rosa (2013), em sua escrita ressalta que artistas são seres que, de maneira inconsciente, são capazes de propagar insígnias válidas para a sociedade, mas que é dentro de sua comunidade que estas encontram terra fértil, enraizando e gerando frutos poderosos,

fazendo com que o artista torne-se uma ou um importante multiplicador e multiplicadora de princípios, especialmente no território pedagógico. Reconhecendo-me como professora e artista, entendo que a mescla entre três tipos de arte, tornaram-me a docente que sou hoje, a arte de educar, a arte da docência e a arte da dança-educação, entendendo que, educação e docência possuem significados distintos e podem se complementar ou não.

Figura 03: Aula de dança-educação.



Fonte: Acervo pessoal (2018).

Em meus arquivos, encontrei esta imagem ministrando aula em uma das Creches onde estagiei e depois, se tornou emprego fixo. Nas anotações constava que a proposta aliava exploração espacial e os níveis propostos por Laban (1990), visando autonomia, noção espacial e expressividade, uma vez que, este dia nos comunicamos corporalmente, flertando com dinâmicas de teatro. Quanto ao processo pedagógico educador, Freire (1987) nos conceitualiza acerca de uma jornada que busca a libertação, a autonomia, liberdade essa que é adquirida pelas próprias e próprios estudantes quando entendem que podem criar caminhos para sua libertação, enquanto ao docente é uma colaboradora ou colaborador nesta caminhada, sendo e tendo a educação como prática para a liberdade.

Para o autor, o ato de educar deve ser libertador, mas para isso, o docente deve fazê-lo com intencionalidade e dialogicidade com suas e seus estudantes, entendendo

que não são apenas receptáculos de informações, mas seres ativos, conscientes e críticos. Presumimos assim, que para o autor, a educação deve fluir em três vias, a da problematização, a baseada no diálogo, que resulta em libertação.

Ao que tange a docência, Freire (1996) afirma que esta não existe sem a discência, ambas caminham juntas, pois quem ensina, também aprende constantemente, tornando-se um eterno aprendiz na arte de ensinar, ao docente cabe “[...] reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão (FREIRE, 1996, p. 14)”. A atividade docente não se resume em transferir conhecimentos prévios, mas sim oportunizar junto às e aos estudantes sua construção, para que se ergam em parceria.

Entender a potencialidade da dança como arte, aliada às fundamentações de educar e ensinar trazidas por Freire (1987, 1996), levou-me a mergulhar mais profundamente em suas águas transformadoras, como afirma Inaicyr Falcão (2006, p. 42), torna-se fundamental a estudiosa e ao estudioso da dança “[...] ter conhecimento da estrutura e das leis dos movimentos do corpo humano. Estar consciente da ciência do movimento [...]”, visto que, diferente do pensamento de muitas e muitos, a dança, além de se firmar no campo das linguagens artísticas, também é uma ciência, dado que, para tornar-se habilitada ou habilitado em dança, é necessário o estudo de uma gama de conhecimentos sistematizados, através de diferentes disciplinas¹⁸.

As disciplinas de Práticas Pedagógicas, uma das matérias por mim cumprida na graduação em dança na UFV, permitiram o contato com todos os seguimentos de ensino e conseqüentemente, com diferentes estudantes, de diferentes camadas sociais, que apresentavam diferentes carências e necessidades, despertando-me um olhar atento e cuidadoso para cada uma delas e deles.

¹⁸ Disponível em: <http://www.catalogo.ufv.br/index.php?campus=vicosa&ano=2023> Acesso em: 11 de jun. de 2023.

Figura 04: Estágio na disciplina Práticas Pedagógicas.



Fonte: Acervo pessoal (2009)

Considerando que grande parte das e dos estudantes que por mim passaram, foram de escola pública e infelizmente não possuíam acesso a atividades diversificadas e as aulas de dança eram uma delas. Assim, as palavras de Marques (1999) guiaram e ainda guiam minhas práticas docentes, por consequência, orientaram o trabalho desenvolvido em 2018 que subsidiou essa dissertação:

Os discursos presentes na literatura da "dança criativa" são, em grande parte, contundentes sobre a possibilidade de um auto-desenvolvimento da criança/adolescente: auto-expressão, auto-conhecimento, auto-liberação, auto-controle, auto-educação, para que as personalidades dos alunos sejam trabalhadas. Em outras palavras, a educação centrada no aluno é o que mais vem caracterizando os princípios educacionais dessa modalidade de dança. Por último, a afirmação de que "toda criança/adolescente tem o direito de dançar" é um dos princípios praticamente inabaláveis da "dança criativa". Por trás da afirmação está a justificativa da inclusão da dança como disciplina obrigatória nos currículos escolares. Não mais somente para os "eleitos" pertencentes a uma elite (referência de muitos autores ao ensino do balé clássico), a "dança criativa" seria para todos, por direito humano (MARQUES, 1999, p. 83).

Neste pequeno trecho encontramos a beleza e o propósito da dança-educação, ser para todas e para todos. Todo ser humano, independente de faixa etária, pode e deve experimentar as delícias desta linguagem artística como ato de fruição, conhecimento, aumento do repertório artístico, autoconhecimento, descoberta, empoderamento e transformação. Marques (1999) defende que educadoras e educadores devem buscar por aulas que integrem os conhecimentos em dança, somados as realidades sociais das e dos estudantes, frutificando em conhecimentos adquiridos através da arte, sem jamais deixar de lado os conteúdos e conhecimentos individuais, além da sala de aula. Valores, crenças, expressões, identificações, preconceitos explicitados em conversas informais auxiliam a educadora e o educador expandir diálogos através da dança-educação, gerando reflexões e transformações em diversas áreas da e do estudante.

A educadora e o educador desta forma, deve se colocar disponível para a escuta atenta de suas e seus estudantes, não apenas a escuta literal, mas estar consciente, atento às diversas vozes que ecoam principalmente de seus corpos, afinal, o corpo fala, e o discorrer acerca da escuta desses corpos se fará presente em nosso capítulo destinado às análises. Marques (1996) diz que essa escuta traz um sentido de estar disponível e aberto as e aos estudantes prontas e prontos para perguntar, questionar, ouvir e trocar experiências, trazendo um sentido que vai além das aulas de dança-educação.

Laban (1990), grande precursor da dança educativa e forte inspiração para artes-educadoras e artes-educadores da dança, traz o fluxo do movimento interno individual como diferencial de sua pesquisa, disseminando em suas escritas a diferença entre danças mecanicistas, como o Balé clássico, por exemplo, e a dança educativa moderna, apontando o importante papel da arte do movimento no campo educacional. Como sabido e vivenciado, o movimento faz parte da vida humana e, para Laban, uma vez que o movimento é inerente ao ser humano, por que não estudá-lo de forma a compreender sua grandeza, auxiliando, assim, a execução consciente dos mesmos nas atividades cotidianas?

A partir do fluxo de movimento interno cotidiano, o homem é capaz de reestruturar sua forma de mover-se no mundo e se este fluxo de movimento é individual, por conseguinte, cada ser humano trará características singulares as suas movimentações e, para Ciane Fernandes (2002), estudiosa no sistema Laban, as diferenças quanto ao fluxo e as decorrentes criações de movimento não devem ser

apagadas, mas enfatizadas, uma vez que, são as individualidades que trazem a originalidade dos movimentos.

Ao longo de sua vida, o pesquisador Laban se dedicou a estudar o movimento humano e acreditava que a beleza da dança não estava apenas em linhas perfeitas, antagonicamente, estava na liberdade de movimento, considerando que sua forma livre permite que os sujeitos encontrem sua própria autonomia corporal. Em seus estudos, reafirmava que o ensino da dança não era concebido apenas através de formas clássicas, ensinadas por uma pessoa é recebida por outra, contrariamente, Laban (1990) acreditava que no lugar de sujeitos receptáculos de sequências coreográficas, estes deveriam encontrar suas próprias movimentações internas, de maneira espontânea, alcançando seu sentido educativo pessoal (SCARPATO, 1999).

Percebemos assim, que as ideias difundidas pela autora Isabel Marques (1997), além de dialogarem com as propagadas por Paulo Freire, também se alinham às construídas por Rudolf Von Laban, levando-nos a refletir acerca da triangulação existente entre ambos. Ao considerar o contexto dos e das estudantes, defendendo a relação baseada no diálogo, a autora traz a dialogicidade disseminada por Paulo Freire, que em seus estudos defendia a relação horizontal entre professora ou professor e estudante. Valorizar o contexto dos e das estudantes, em constante troca de ideias e saberes por meio da relação dialógica, para que a partir de então se conceba a criação de movimentos, é trazer Laban (1990) para suas práticas, entendendo, pois, que o melhor caminho para a construção coreográfica é conhecer a e o estudante, induzindo o autoconhecimento, inclusive do próprio fluxo interno, trazendo a tona sua estrutura íntima e exclusiva de movimento. Essa condução nos guiou ao longo de todo ano de 2018, desde o primeiro evento proposto pela Secretaria de Educação, sendo gerido pela Supervisão de Projetos de Arte e Cultura (SPAC) do Departamento de Formação da referida, a Dança da Escola no Calçadão, como ilustrado na fotografia abaixo, até nossa primeira Mostra Independente do Programa Mais Educação.

Figura 05: Apresentação da Dança da Escola no Calçadão.



Fonte: Acervo pessoal (2018).

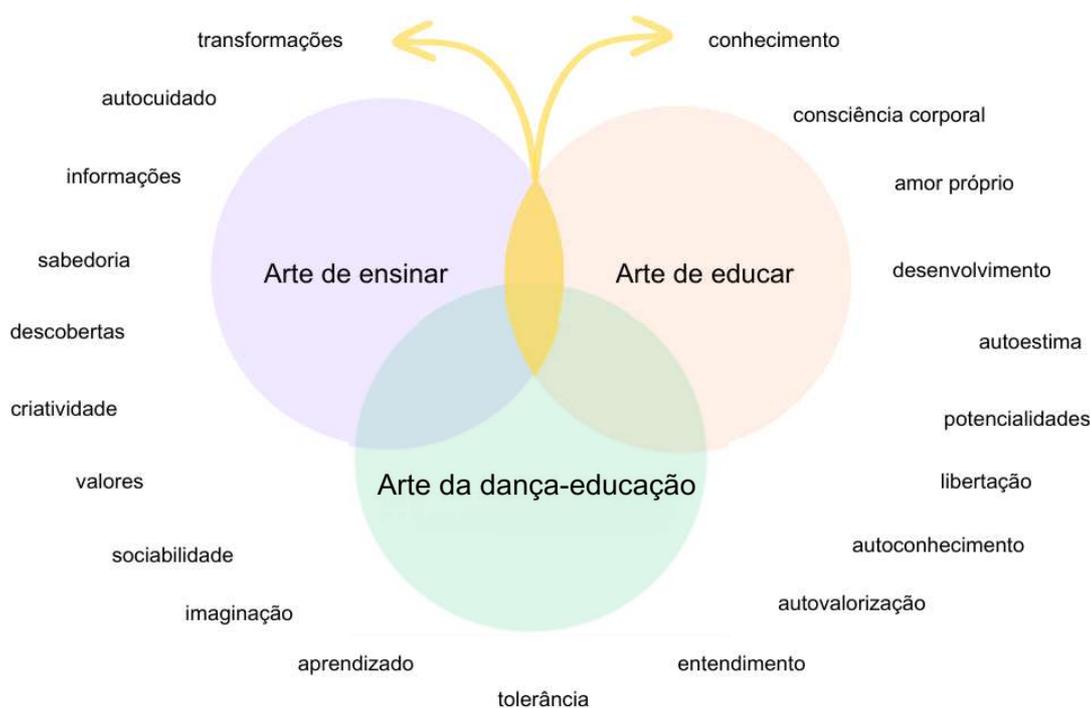
Laban (1990) também dirige seus estudos para o campo pedagógico, afirmando que a dança como arte na escola não deve focar na criação de danças espetaculares e perfeitas, todavia, em todos os benefícios que a dança-educação pode exercer sobre as e os estudantes e discorre sobre três iniciativas que a educadora e o educador devem sustentar em sua prática. A primeira é cultivar e valorizar o impulso inato do movimento interno realizado principalmente por crianças menores, a fim de serem mantidos ainda quando maiores. A segunda refere-se à manutenção da espontaneidade dos movimentos, fazendo o máximo para preservá-la até a fase adulta. Por fim, a terceira consiste em estimular e oferecer a livre expressão artística das e dos estudantes, de acordo com dons naturais.

De acordo com Laban (1990, p. 107), “[...] um dos objetivos da dança na educação (creio que um dos mais importantes) é ajudar o ser humano por meio da dança a achar uma relação corporal com a totalidade de sua existência [...]”, fazendo com que a dança educativa contribua para a formação harmoniosa do sujeito como um todo e sua relação em sociedade. O autor acreditava que, assim como a água é essencial para a manutenção da vida humana, da mesma forma é o movimento interno, por meio dele, abrem-se as portas do autoconhecimento, da relação em sociedade, contribuindo para transformações significativas aos sujeitos. As transformações que influenciam a maneira que o indivíduo se relaciona, efetuando trocas constantes com o outro, retratam a

construção das identidades dos sujeitos modernos, Hall (2006), uma que vez que, estas ocorrem justamente por meio das trocas e das relações com o meio e com a sociedade.

Tendo em vista as três concepções trazidas no início do texto constituintes para minha formação como educadora e artista, a arte de ensinar, a arte de educar e a arte da dança-educação e as elucidações discorridas até o presente momento é possível construir uma intersecção dialógica, que pode resultar em inúmeros resultados. Abaixo listamos alguns possíveis frutos originados da mescla entre as três artes citadas.

Figura 06: Frutos interseccionais.



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Acima são apresentados apenas alguns exemplos frutíferos da interdisciplinaridade entre as três artes relacionadas à minha prática pedagógica, importantes para subsidiar o trabalho realizado em 2018, porém, lançaremos luz ao aspecto transformador, ante ao fato de uma das questões da pesquisa ser averiguar se as aulas de dança-educação, quando aplicadas de maneira crítica e reflexiva, são capazes de gerar transformações em diferentes áreas para suas e seus participantes nas mais variadas instâncias de sociabilização (família, escola, colegas, dentre outros), especificamente relacionadas às formas de representação de identidade racial. Caso haja

transformação nas e nos estudantes participantes durante as aulas de dança-educação, será que estas permanecem e reverberam em suas vidas mesmo depois de anos?

Stuart Hall (2006) nos ajuda a entender o conceito de identidade, que ele mesmo classifica como complexo e que de acordo com a ciência social contemporânea está passando por transformações estruturais, fazendo com que nossas identidades estejam fragmentadas, fato interessante, pois coloca em cheque as antigas concepções de sujeitos integrados e unificados, com identidades constituídas desde o nascimento.

Para Hall (2006), as identidades são formadas nas trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio, entre o interior e o exterior, originando assim, identidades diferentes, fazendo com que o sujeito apresente uma identidade móvel, efêmera e deslocável. Ainda de acordo com Hall (2006), é justamente perante as diversas relações do sujeito com o meio e nas interações sociais que as identidades são formadas, desta forma, os sujeitos assumem diferentes identidades em momentos distintos, uma vez que, estas são móveis, abertas e inacabadas, características do sujeito pós-moderno. Dado que as identidades não se restringem a apenas um segmento, elas são múltiplas e foi nessa heterogeneidade que eu, as e os estudantes iniciáramos nosso processo de descoberta, primeiramente como pessoas negras, mas que também possuíam uma sexualidade, a forma de serem filhas e filhos, adulta, professora, casada, crianças, pré-adolescentes, e pertencentes a uma determinada classe social.

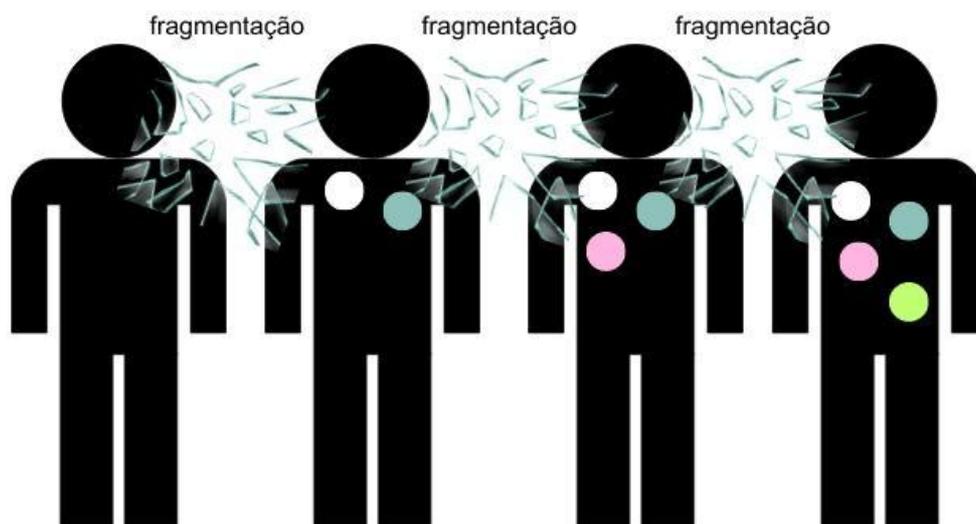
O autor também elucidava que as identidades são formadas ao longo do tempo e não é algo já consciente no momento de nosso nascimento, pelo contrário, ela se constrói através de processos inconscientes, ao longo da vida e das relações e afirma que é a partir da incompletude que ela é completada, dia após dia, baseada em nossa contínua relação com o mundo exterior. Pensando que o ambiente escolar se configura como um ambiente propício para distintas relações, as aulas que nela existem corroboram para a formação das identidades, como por exemplo, as aulas de dança-educação.

Neste processo de incompletude se dá a relação de dependência, na qual Silva (2016) acredita para ele a formação da identidade é dependente da identidade do outro, que é formada continuamente a partir de relações, através de processos de significações, o significado que atribuo ao outro, é como eu o represento e isso não tem relação com a natureza, mas sim, na interação mútua entre os sujeitos. Concordando com Silva (2016), Hall (2006) também discorre sobre a formação das identidades como algo inacabado,

em constante formação, e sua incompletude que advém do processo de fragmentação (plurarização/multiplicação) é justamente o que as compõem. Ao reforçar a ideia de movimento espontâneo, incentivando sua manutenção transformadora e transformada ao longo da vida, a teoria da dança educativa de Laban (1990), se alinha as teorias de constante formação das identidades, jamais encontrando sua finitude, bem como a espontaneidade criativa de movimentos.

Podemos assemelhar a identidade do sujeito moderno à reconstrução cíclica do vidro, que pode ser quebrado e refeito, desde que colocado em altas temperaturas, porém, nunca será como a primeira vez, tornando-se sempre um vidro/sujeito novo, refeito, com novas características.

Figura 07: Fragmentação e constituição das identidades.



Fonte: elaborado pela autora (2023).

As novas nuances identitárias representam as diferentes esferas de identidade que nos compõem, Hall (2006, p. 21) diz que “[...] a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganha ou perdida [...]” mediante a forma que o sujeito é representado. As identidades estão atreladas a um processo de representação, ou seja, por muitos anos o corpo negro foi representado de formas negativas e pejorativas, onde seus fenótipos eram deturpados, sendo motivo de deboche e risos pela população branca. Segundo o antropólogo Munanga (2006) essa deturpação afetou a autoimagem e a autoestima das pessoas negras, perpetuando desigualdades e injustiças.

Nessa instância problematizadora, Munanga (2006) ainda pontua sobre a

representação negativa do corpo negro:

“[...] na mídia, na literatura e nas artes visuais contribuiu para a disseminação de estereótipos prejudiciais. Por exemplo, a figura do “negro caricato” era comum em peças teatrais e programas de entretenimento, retratando pessoas negras como tolas, preguiçosas ou servis. Essa representação reforçava a ideia de inferioridade racial e perpetuava a discriminação. (MUNANGA, 2006, p. 55)

Silva (2016) traz o processo de representação atrelado às questões de poder e, portanto, indissociável para discutirmos o racismo em suas múltiplas esferas.

Assim, Hall (2003) mantém um forte diálogo com Silva (2016) no que concerne a construção das identidades sociais e raciais, afinal, de acordo com (SILVA, 2016, p. 100), as identidades raciais são: “[...] desde o começo, uma questão de saber e poder. [...] "raça", está estreitamente ligada às relações de poder que opõem o homem branco europeu às populações dos países por ele colonizados”.

Hall (2003) complementa ao dizer que, é desta forma que as outras e os outros inserem os demais sujeitos como membros de grupos sociais, posicionando e reposicionando-as e reposicionando-os no mundo, como um jogo de dama, onde peças são colocadas e retiradas de certas posições de acordo com a ou o dominante em questão. Entretanto, as disposições realizadas são inscritas na sociedade real, tendo consequências reais para aquelas e aqueles que recebem o discurso propagado.

As relações de poder e dominação acima explicitada pelo autor são confirmadas por Müller e Cardoso (2017, p. 27) ao apresentarem o conceito de branquitude como um “construto ideológico”, onde vantagens reais e simbólicas se encontram com a branquitude, perpetuando os elos de poder em seu relacionamento com a população não branca. O poderio associado à classe branca foi e é construída por meio das relações com a população negra, alimentando a identidade branca como uma autoridade. Entretanto, os autores também discorrem sobre dois tipos de branquitude, a crítica e a não crítica, conceituações que serão melhores explanadas no Capítulo 6 – cor Verde: análises.

Neste pequeno trecho acima é possível notar que relações dominantes não ocorrem de forma horizontal, mas verticalmente, onde um grupo se coloca, ou se encontra em posição de poder, impondo seus significados ao grupo dominado. Relacionando-se a pedagogia Freireana que traz as relações verticais com dois opostos extremos: opressor e oprimido, para Freire (1987) o opressor (dominante), se apresenta falsamente como pessoa generosa e boa, para manter o oprimido ligado a si, numa

espécie de vício que se retroalimenta, uma vez que, muitas vezes o sonho do oprimido é se tornar opressor. “Como a identidade dominante tornou-se a referência invisível através da qual se constroem as outras identidades como subordinadas!” (SILVA, 2016, p.102), as concepções trazidas pelo autor dizem respeito às significações dadas às e aos outros. Significados conferidos pelos grupos dominantes para a construção das identidades sociais e que estas se formam quando são verbalizadas opiniões, características, definições de raça e gênero, em suma, particularidades de uma pessoa para a outra. Entretanto, Cida Bento (2022) discorre sobre a perplexidade da branquitude ao notar a voz erguida contra atos racistas e a ocupação da população negra em lugares que antes, eram apenas frequentados por pessoas brancas. Percebendo então, que a dominação perpetuada durante séculos está ameaçada, a branquitude que deveria experimentar um processo de reflexão e reparação, se coloca em uma posição de vitimização inversa, amargura e rancor, inflamando o olhar discriminatório para a população negra.

A forma como somos vistos e inscritos pelos outros, formam insígnias em um grande sistema de representação, apresentado por Silva (2016) e reafirmado por Hall (2016) ao dizer que o significado não está em coisas, pessoas, ou objetos, mas sim, no sentido que damos a essas coisas, objetos e pessoas, para Hall (2016), “O sentido é construído pelo sistema de representação” e a produção de sentido para tal, vem por meio da linguagem. As representações advindas da linguagem, por vezes acabam unificando e pormenorizando culturas, povos e etnias, falas populares como “você se parecem muito”, apenas por serem pessoas com o mesmo tom de pele, ou mesma textura de cabelo, afinal a estética branca é superior, carrega traços únicos e abaixo dela, ou diferente dela, todas as outras e todos os outros são iguais, Müller e Cardoso (2017). Este tipo de ação surge de forma até mesmo inconsciente, massificando e igualando sujeitos, perpetuando de maneira sutil o apagamento de sua individualidade.

Inconscientemente, principiamos o ano de 2018 com esses pontos pairando sobre nossas cabeças e jamais presumimos que traríamos para debates em sala de aula, que intimidades profundas seriam compartilhadas, que reflexões e autoconhecimento caminhariam conosco durante o ano letivo. Particularmente, como professora, 2028 foi um divisor de águas para mim, uma vez que, junto às minhas e aos meus estudantes, procurei saber de fato quem eu era, pois sempre fui “branca” demais para ser negra, mas “preta” demais para ser branca. Dado que, meu cabelo apesar de crespo, possui cor clara

e até alguns fios em tons de loiro, minha pele clara, contrasta com meu nariz negroide e lábios grossos, então sempre me perguntei: “O que eu sou?”.

Por esses motivos, cresci ouvindo coisas como: “Filha de preto não é branca, é russa; Você não é preta não, olha sua cor; Só seu cabelo é duro, mas você é branca; Se não fosse seu cabelo, você seria branca, por que não alisa ele?; Para mim você não tem nada de preta, ainda bem.”. Kilomba (2019, p. 145), nomeia o capítulo 8 como “POLÍTICAS DA PELE”, narrando a história de uma mulher negra de pele clara que, ao assumir para uma amiga ser negra, automaticamente manifesta um processo de negação, citando frases como as citadas por mim. Lamentavelmente este processo tem base na repulsa, no imaginário negativo, agressivo e pejorativo que a branquitude encaixota a população negra, como afirma Kilomba (2019).

A busca em saber quem de fato eu era e como deveria me posicionar na sociedade aconteceu junto às e aos estudantes, nossa individualidade foi buscada, falada, escrita, ouvida e dançada em 2018, trazendo transformações significativas, como por exemplo, aumento da autoestima, identificação racial, entendendo nossas características e fenótipos, que por muitos é igualada, para nós, são traços únicos. Após quatro anos de execução do projeto, será que ainda se percebem únicos desta forma? Será que as aulas de dança-educação realizadas na Escola Prata, durante o Programa Mais Educação em Juiz de Fora, no decorrer de 2018, influenciaram na construção das identidades sociais das e dos estudantes, em especial, no que se refere às questões raciais? Como se posicionam e se percebem quatro anos após as vivências no projeto em 2018?

Esses questionamentos justificam a relevância desta pesquisa e pretendemos, por intermédio das investigações realizadas com as e os estudantes participantes das aulas de dança-educação em 2018, a partir da Exposição de resgate a memória do espetáculo Resistência (exposição realizada especialmente para elas e elas e que será explanada posteriormente) desvelar se vivenciar as aulas de dança no decorrer do ano produziu alguma forma de mudança em suas vidas que perduraram ou se ampliaram nos anos subsequentes. Acreditamos que a arte da dança-educação, aliada a arte de ensinar e a arte de educar, são positivamente frutíferas em diversas áreas, capazes de gerar transformações, descobertas, conhecimento, autoestima, dentre outros, portanto, por que não investigar se tais frutos foram produzidos na vida das e dos estudantes que experienciaram as aulas de dança-educação? Antecipamos que constatamos junto às

mesmas e aos mesmos resultados positivos, especialmente ao que se refere às transformações de cunho social, pessoal, racial e identitário, justificando e demonstrando a relevância dessa investigação não apenas para artes-educadoras e educadores, mas para docentes das mais variadas disciplinas que conversem com as temáticas aqui citadas, como formação de identidades, contexto da e do estudante e questões étnico-raciais.

A construção dessas identidades, muitas vezes faz-se de forma lenta, percorrendo distintos caminhos que algumas vezes são dolorosos, se reconhecer e se posicionar, especificamente como um sujeito que traz em sua constituição identitária a negritude, infelizmente, ainda é penoso para algumas e alguns, como narra Kilomba (2019), dizendo que em muitos momentos a pessoa negra traz consigo uma série de mecanismos de defesa para enfrentar o racismo diário à sua volta, a fim de evitar conflitos com o mundo exterior. Falas da autora alicerçam a presente dissertação, auxiliando-nos a refletir e analisar as relações de mulheres negras com seus cabelos, por exemplo, e como as relações de dominação eurocêntricas estão presentes nesse âmbito. A relação das mulheres negras com seus cabelos geralmente segue um trajeto comum de raiva, negação que gera inferioridade, busca por adequação quando pensamos que o alisamento é a solução e por vezes, aceitação, entendimento, autocuidado, carinho e orgulho e Lilás nos atesta a afirmação ao dizer que o que ela viveu em 2018 ainda traz marcas para o seu presente, pois, “[...] me ajudou muito com relação à autoestima e aceitação do meu cabelo”.

Este tipo de dominação ainda atravessa outras esferas no indivíduo negro além do cabelo, atingindo sua autoestima, Frantz Fanon (2008, p. 59) reflete então que “[...] o problema é saber se é possível ao negro superar seu sentimento de inferioridade” que infelizmente foi construído de forma estratégica ao longo dos séculos, sempre na tentativa de exibir o povo negro como inferior, agressivo, menos capaz e desprovido de inteligência. Achille Mbembe (2014) reforça as palavras de Fanon (2008) ao explicar a noção de raça, criada há séculos atrás, veio com o mesmo intuito, inferiorizar as nações não europeias, gerando um desejo de separação dos povos afrodescendentes de si mesmos, desinteressando as negras e aos negros se reconhecerem com tais. Em 2018 ouvi e vi a afirmação de Fanon (2008), o desejo latente de estudantes negras se separarem de si mesmas, negando suas características, seus fenótipos, sua cor e principalmente, sendo negadas dentro de seus lares. O caso que será detalhado no

Capítulo 6 – cor Rosa elucidada a relação da aluna Lilás consigo mesma e com sua avó, que apesar de também ser negra, negava sua cor perpetuando o racismo através da neta, inferiorizando-a, desta forma, Lilás trazia baixa autoestima em sua postura corporal e verbalizava o desejo de alisar seu cabelo, bem como, clarear sua pele.

Desse modo, o que buscamos através deste trabalho é tentar constatar se as e os estudantes participantes das aulas de dança-educação de 2018 alcançaram o reencontro consigo mesmas e consigo mesmos, com suas identidades raciais, lançando mão dos mecanismos de defesa citados acima e construídos no decorrer dos anos, alcançando a noção de que a cor não é um decreto para inferioridade, pelo contrário: “Se sou negro não é por causa de uma maldição, mas porque, tendo estendido minha pele, pude captar todos os eflúvios cósmicos. Eu sou verdadeiramente uma gota de sol sob a terra [...]” (FANON, 2008, 56). A bela frase do autor leva-nos a pensar em toda beleza, grandeza e poder que há em ser negra e negro, aspecto trabalhado e muito citado pelos/as estudantes durante as aulas de dança-educação em 2018 através da busca por empoderamento.

Joice Berth (2018) declara que, antes de qualquer mergulho profundo na palavra empoderamento, devemos entender que é um neologismo, ou seja, uma palavra criada quando não encontramos nas palavras existentes, algo que exprima exatamente o que queremos dizer. Uma de suas origens vem da palavra inglesa *empower*, que basicamente exprime o sentido de “dar poder”, somos então levados a pensar em quem dá poder a quem? Esse poder dado vem das pessoas que nos cercam ou pode ser conquistado por nós? Poder/empoderamento dado/adquirido, a florado por grupos oprimidos em diversas categorias, como histórica, social, econômica, racial, de gênero, escolar, dentre outras, a palavra empoderar surge então, auxiliando e fortalecendo esses grupos.

Parafraseando Berth (2018), o processo de e a busca por empoderamento, emerge de maneira interna, fazendo o sujeito tomar consciência de si, realocando-o em seu mundo e no mundo exterior, fazendo com que este sujeito enfrente as diversas formas de opressão e dominação presentes.

Cecília Sardenberg (2018) reitera ao afirmar que a conscientização trazida pelo empoderamento, implica na libertação, das amarras opressoras (completo evidenciando que podem ser sociais, pessoais ou familiares), induzindo os sujeitos a assumirem o controle de suas vidas e de seus corpos, fazendo escolhas próprias, escolhas que

desejam por si mesmas por si mesmos, e não por imposição, como perpetuado durante séculos.

Interessante Berth (2018) trazer o educador Paulo Freire como um dos precursores de um movimento que inspirou o empoderamento por meio da conscientização, Paulo Freire inspirou não só professoras e professores, mas cidadãs e cidadãos quando apresentou ao mundo seu livro “Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire” (1979). Ao longo do texto citado, o autor traz inúmeras definições e formas de pensar a palavra conscientização, entretanto, uma delas harmoniza bem com as ideias do presente trabalho, “Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história [...]” (FREIRE, 1979, p. 15).

Vera Candau (2014) também fala sobre os processos históricos e culturais “dos sujeitos massacrados” advindos da diversidade presente nas sociedades e como esses, são importantes para compreensão e conscientização dos grupos oprimidos, apresentados acima por Bert (2018). Entretanto, Candau (2014) afirma que a conscientização e a luta não se limitam apenas a estes grupos que resistiram e lutaram para afirmar suas identidades, mas são importantes para a constituição de toda uma sociedade consciente, plural e diversa em suas individualidades. A autora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007) se alinha ao pensamento defendido por Candau (2014), afirmando que o processo de conscientização das relações étnico raciais deve ser um comprometimento de todas e todos, deixando de lado as sequelas que o processo hierárquico eurocêntrico trouxe, lutando não por igualdade, mas sim por “[...] promover condições de igualdade [...]” (SILVA, 2017, p. 490), em variadas esferas, na política, economia e direitos sociais, por exemplo.

Neste sentido, podemos inferir que a tomada de conscientização, nos leva a criticidade, nos mais variados sentidos, mas aqui, nos atemos à conscientização histórica. E especificamente quando nós, afro brasileiro, nos conscientizamos historicamente de maneira crítica, a busca por empoderamento nos invade de forma arrebatadora, e somos levados imediatamente a dar poder às companheiras e companheiros, ou assumir poder.

Nesta pesquisa, o trajeto trilhado aconteceu como um efeito cascata, iniciado com Lázaro Ramos, que ao sentir-se empoderado, escreveu seu livro Na minha pele (2017), afetando-me diretamente ao abrir suas páginas, influenciando, aproximadamente

as e os 45 a 50 estudantes que ministrava aulas de dança-educação, como citado por Marrom (2022) ao dizer que: “Essa pesquisa, essa apresentação me deixou mais forte, mais empoderado [...]”, conseqüentemente esse poder, abrangeu suas casas, suas famílias, as espectadoras e espectadores que assistiram as apresentações e esperamos que também atinja você, leitora e leitor dessa dissertação.

CAPÍTULO 2 – COR MARROM: Metodologia

Essa pesquisa, essa apresentação me deixou mais forte, mais empoderado, me fez ter noção da minha cor e me fez crescer mais, me tornar a pessoa que estou hoje. Sou mais forte, com mais orgulho do que eu sou, mais orgulho da minha cor, mais orgulho da minha raça. Uma raça antiga, dos ancestrais (MARRROM, 2022).

Este capítulo dedica-se a descrever nosso caminho metodológico para o desenvolvimento da pesquisa em questão, trajeto realizado a fim de responder o objetivo geral: é investigar e problematizar as possíveis transformações geradas na vida das e dos estudantes participantes das aulas de dança-educação, por meio do Programa Mais Educação, na Escola Prata, em Juiz de Fora, durante o ano de 2018, no que se refere à construção de suas identidades raciais, perpassando suas identidades sociais.

Bem como os objetivos específicos: problematizar os caminhos percorridos ao longo das aulas de dança-educação em 2018, enfatizando momentos significativos para as e os estudantes, alicerçando na problematização, a construção desta pesquisa; discutir o Programa Mais Educação, com enfoque especial aos Referenciais Curriculares do município de Juiz de Fora e o Programa Arte/Educação da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, cidade onde as aulas foram aplicadas; perceber e avaliar se a implantação da Lei 10.639/2003 alterada para Lei 11.645/2008 ocorreu na Escola Prata.

Mas antes, vamos conhecer melhor as e os artistas principais?

2.1. Entre cores e saberes:

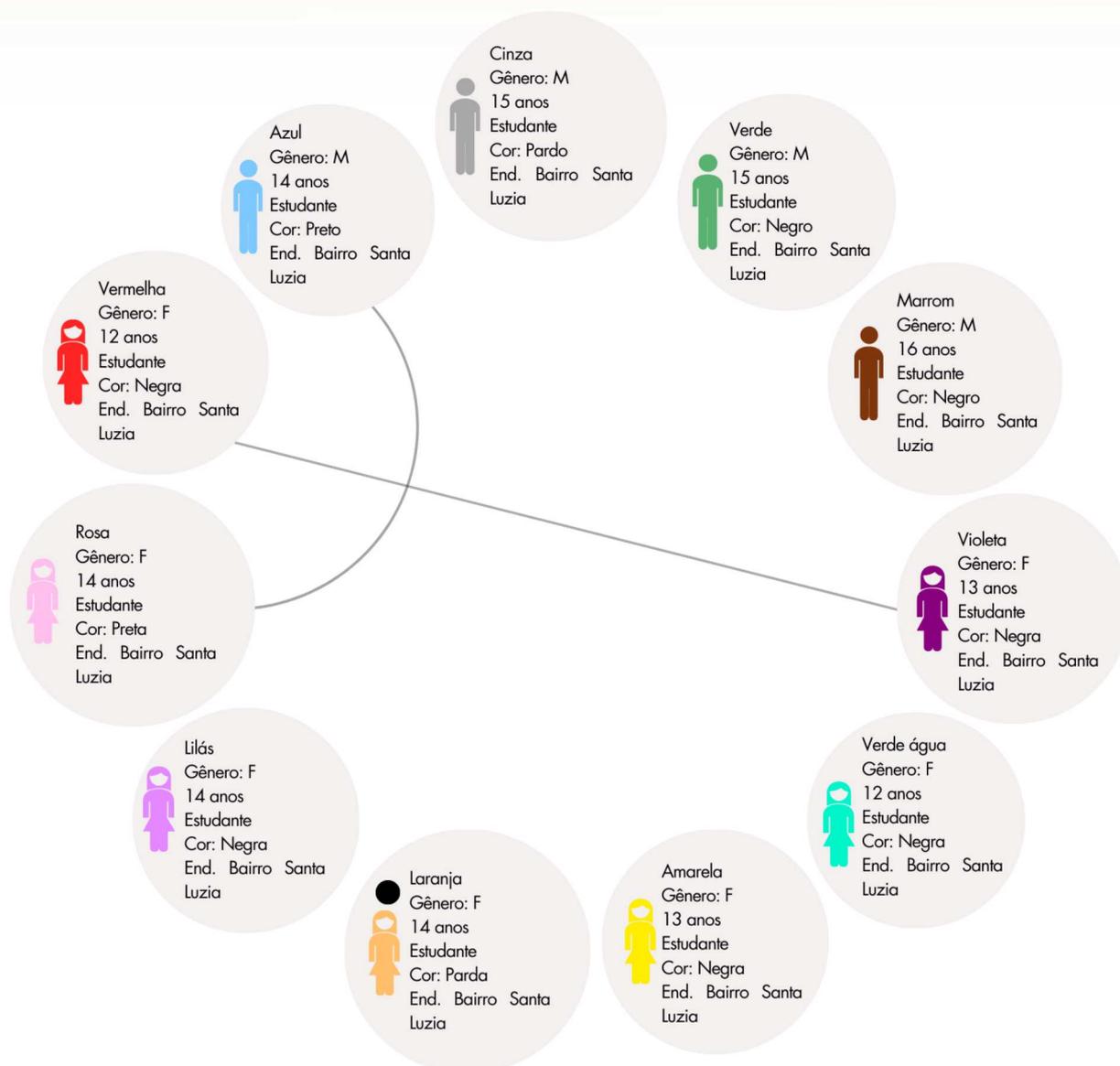
Apresentaremos a você leitora e leitor, quem são as e os estudantes que tanto marcaram minha vida, participantes da pesquisa, onde moram, onde estudam, idade que possuíam em novembro de 2022, ano em que realizamos a pesquisa, qual cor de pele dizem ter, gênero, o que fazem, se atualmente praticam aulas envolvendo uma das quatro linguagens artísticas (dança, música, teatro e artes visuais) e se têm saudades das aulas de dança-educação praticadas em 2018.

Obtivemos os dados a partir de duas fontes: presencial (com o reencontro realizado na Escola Prata, e será descrito abaixo), e virtual, via *Whatsapp*. O diagrama abaixo traz algumas informações como nome fictício dado às e aos estudantes, gênero,

idade, cor e moradia atual, ilustrando assim um pouco das identidades das e dos estudantes.

Todas as informações trazidas no diagrama serão discutidas posteriormente no capítulo destinado às análises, agora nos dedicaremos a conhecer mais de perto, as e os interlocutores da pesquisa.

Figura 08: Conhecendo as e os estudantes.



Fonte: elaborada pela autora (2023).

A imagem ilustra as/os estudantes representados por bonecas e bonecos com as cores referentes aos seus nomes fictícios. Usar cores como nomes foi intencional, devido ao fato da pesquisa abarcar questões como cor, raça e colorismo, que de acordo

com Alessandra Devulsky (2021), é um quadro ilustrativo das variadas identidades raciais brasileiras, constituídas, lamentavelmente de processos agressivos e abusivos, que tendiam para o “embranquecimento” da população no Brasil. Müller e Cardoso (2017) trazem em seu texto que os efeitos colaterais causados desde então acerca da “superioridade” branca são sentidos até os dias de hoje em nossa sociedade, fazendo com que grande parcela da população tente de adequar ou pertencer a branquitude, na eterna busca por aprovação, como afirma Silva (2007) e comprovado na fala de várias e vários estudantes, ai dizerem que antes do desenvolvimento da pesquisa, sentiam vergonha da cor de sua pele.

Pesquisar, discutir e escrever sobre colorismo não se restringe as e aos estudantes praticantes das aulas de dança-educação em 2018, mas fala diretamente comigo, que em constante procura e formação de minha identidade, faltava-me algo. Entendo que em minha constituição identitária está a Alexa filha, professora há 20 anos, artista, mulher cisgênero, casada e... Preta? Preta de pele clara? Parda? Russa? Branca de cabelo crespo? Cor de burro quando foge? Moreninha? Café com leite? Nem tão preta, nem tão branca. Um dos motivos para conversar sobre o colorismo em sala de aula foi ser indagada desta maneira por minhas e meus estudantes, além de, como descrito no Capítulo 1 – cor Laranja, crescer ouvindo comentários deste cunho.

Buscando então colorir e trazer nuance de leveza para esta pesquisa, apresentamos 11 cores/estudantes, Amarela, Azul, Rosa, Laranja, Lilás, Marrom, Rosa, Verde, Verde água, Vermelha e Violeta. Percebam que Violeta e Vermelha estão unidas por uma linha no diagrama, elas são irmãs e ambas foram minhas alunas desde 2016, ano que ingressei na escola, até 2018, ano de execução do projeto.

Violeta é a irmã mais velha e apesar de ser levemente retraída, sempre praticou as aulas de dança-educação por mim lecionadas. Vermelha, irmã mais nova diferencia-se bastante de Violeta, por ser mais falante, desenvolta e até mesmo um pouco arteira. As duas possuem a pele retinta e fenótipos¹⁹ característicos dos afro-brasileiros, o que para Violeta, inicialmente era motivo de vergonha.

Rosa e Azul também estão ligados, são primos que moram na mesma casa e possuem uma relação de irmãos. Rosa sempre foi tímida, calada, extremamente atenciosa e carinhosa, Azul, apesar de mais agitado, mantinha os mesmos traços de Rosa. Azul dispunha de uma dentição um tanto quanto deteriorada por uso excessivo de

¹⁹ Termo descrito no Capítulo 1 – cor Laranja.

medicamentos, mas enquanto criança, isso não parecia ser um problema. Entretanto, quando nos reencontramos em 2022 para a realização da pesquisa, o estudante permaneceu calado, sem esboçar grandes reações, muito menos sorrisos, parecia preocupado com sua aparência, contudo, sua escrita para o completamento de frases foi rica e profunda.

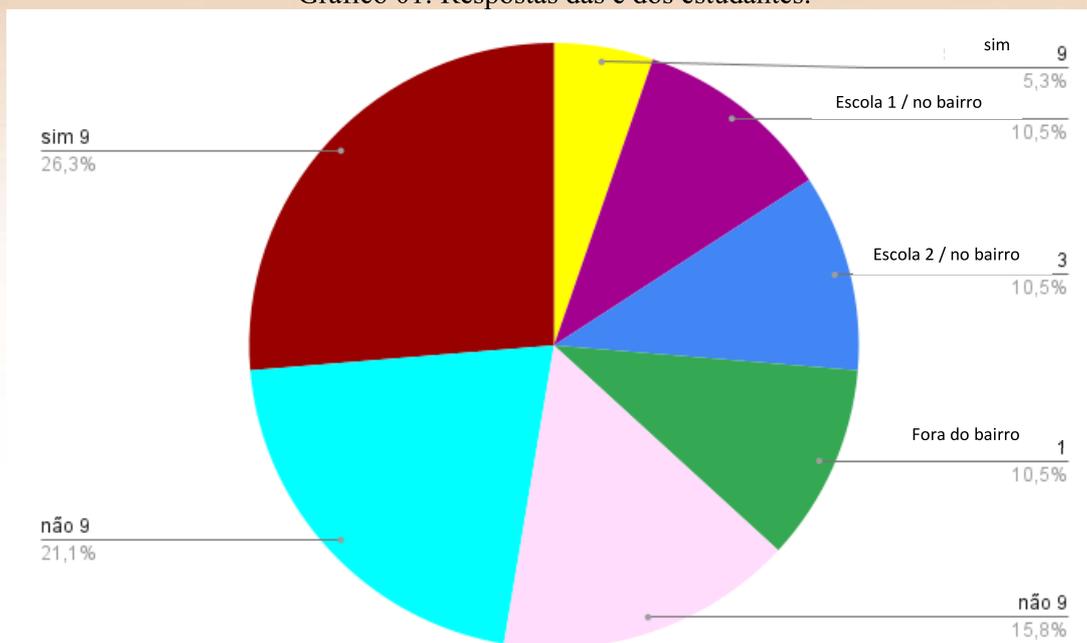
Laranja não respondeu às perguntas realizadas, descritas abaixo e traz um símbolo com a cor preta acima da cabeça, sinalizando o falecimento de seu irmão. Ambos também frequentaram minhas aulas de 2016 a 2018, Laranja é esperta, atenta, com grande desenvoltura corporal, mas seu irmão habitualmente era calado, reservado, tímido, de poucos amigos, carregava um olhar tristonho e soube posteriormente, que esta tristeza constante era consequência do falecimento da mãe há poucos anos. O irmão de Laranja não compareceu ao nosso reencontro, realizado em novembro de 2022 e no início de 2023 recebemos a triste notícia que fatalmente cometeu suicídio aos 16 anos²⁰.

Para obter as informações trazidas acima, no dia 16 de julho de 2023, enviei individualmente via *WhatsApp* as e aos estudantes, as perguntas anunciadas abaixo:

- 1- Ainda mora no mesmo bairro? (Resposta na cor amarela).
- 2- Qual escola estuda atualmente? (Respostas nas cores lilás, azul e verde).
- 3- Você tem algum tipo de aula artística, além de artes visuais? Como dança, teatro ou música na escola que você estuda? (Resposta na cor rosa).
- 4- Se não tem esse tipo de aula na escola, você faz em algum outro lugar? Em algum projeto, no SESC, em academia, ou um lugar perto de casa? (Resposta na cor verde água).
- 5- Caso não faça NENHUMA atividade artística, você sente falta das nossas aulas de dança-educação? (Resposta na cor marrom).

²⁰ Meus eternos sentimentos à família, você sempre será lembrado “amor da tia”.

Gráfico 01: Respostas das e dos estudantes.



Fonte: elaborada pela autora (2023).

Das e dos 11 estudantes participantes da pesquisa inicial em novembro de 2022, 09 responderam em 2023 e conforme demonstrado no gráfico, todos/as permanecem no bairro em que estudavam em 2018, o mesmo da Escola Prata, a maioria estuda em 02 das escolas do bairro, enquanto apenas 01 estudante cursa uma escola em outra localidade. Infelizmente nenhuma das e nenhum dos estudantes possuem aulas de uma das 04 linguagens artísticas em seus locais de ensino, tampouco em outros lugares.

A parte documental será descrita de forma mais detalhada no capítulo seguinte, cor Azul, entretanto, julgamos importante relembrar aqui, o que a BNCC (2017) orienta em relação ao ensino da arte nos Anos finais (Ensino Médio), seguimento em se encontram as e os estudantes, discorre rapidamente sobre as “[...] diversas manifestações artísticas e culturais [...]” dentro da área de Linguagens e suas Tecnologias. Entretanto, mais adiante a BNCC (2017) afirma que as propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens essenciais sugeridas por ela mesma, para a formação geral básica das e dos estudantes, como, por exemplo, “[...] especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro” (BNCC, 2017, p. 476).

Observamos o abismo entre as palavras colocadas no papel e a escola, entre as normativas dos documentos orientadores e a realidade escolar na esfera pública. A BNCC (2017), por exemplo, descreve, afirma e reafirma a importância da arte nos

segmentos de ensino, trazendo sugestões um tanto quanto impositivas, parecendo desconhecer a realidade das escolas públicas brasileiras. Este panorama, talvez justifique a ausência das linguagens artísticas nos currículos municipais, uma vez que todas as e todos os estudantes relataram sentirem falta das aulas de dança-educação aplicadas na Escola Prata.

A fim de alcançarmos nossos objetivos para a coleta de dados, realizamos um encontro presencial na Escola Prata, que será detalhado mais adiante, chegando ao local as e os estudantes vivenciaram a Exposição de resgate a memória do espetáculo Resistência, com exibição de fotos, vídeos e nossos materiais de pesquisas referentes ao ano de 2018, seguida dos indutores utilizados, apresentados aqui para ajudar à leitora e o leitor a percorrer este caminho conosco. O primeiro indutor utilizado foi a conversação, que aconteceu de maneira fluida, sem roteiro estabelecido, e o completamento de frases que serão apresentadas adiante.

Iniciamos nossos estudos documentais, realizando um levantamento bibliográfico, que, de acordo com Carlos Gil (2008), é desenvolvido com base em material já elaborado. Desta forma, tomamos por base literaturas já publicadas, que contemplem a temática dança-educação, seguidas por buscas relacionadas às questões raciais, identidades raciais no espaço educacional, a dança-educação na cidade de Juiz Fora e produções em Anos iniciais que conversem com os temas desta pesquisa, a fim de obter, como apresentam Edna Silva e Estera Menezes (1995), informações sobre o tema e sua situação atual.

Ela servirá, como primeiro passo, para se saber em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto. Como segundo passo, permitirá que se estabeleça um modelo teórico inicial de referência, da mesma forma que auxiliará na determinação das variáveis e elaboração do plano geral da pesquisa (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 186).

Assim, por meio da investigação bibliográfica, buscamos pesquisas que conversassem com o presente trabalho, crendo que tais diálogos seriam capazes de promover novos estudos, pois González Rey (2005) afirma que a união entre teoria e o momento atual da pesquisa, produzirá processos de inteligibilidade do que é pesquisado. No quadro abaixo é possível observar os *sites* de busca, as palavras utilizadas, trabalhos encontrados, suas especificidades, se dialogam e como dialogam com essa dissertação.

Quadro 01: teses e dissertações encontradas em plataformas de busca relacionadas a pesquisa.

Local de busca	Palavras utilizadas	Trabalhos encontrados	Pesquisas que dialogam	Título	Autor	Ano	Grau acadêmico
CAPES	Identities raciais e Juiz de Fora	04	01	Identidade negra e brincadeira de faz de conta: Entremeios.	Aretusa Santos	2005	Mestrado
CAPES	Dança educativa e identidades raciais	04	Zero	_____	_____	1997 e 2020	Mestrado
CAPES	Questões raciais e dança educativa	03	Zero	_____	_____	1997 e 2020	Mestrado
CAPES	Dança educativa e anos iniciais	07	02	Corporeidade e dança: o protagonismo infantil nas aulas de arte.	Elaine Cristina dos Santos Negrão	2022	Mestrado
				Klauss Vianna e o ensino de dança: uma experiência educativa em movimento (1948 - 1990)	Arnaldo Leite de Alvarenga	2009	Doutorado
CAPES	Identities raciais e anos iniciais	20	02	“EU NÃO SOU NEGRA, SOU MORENA, SOU MARROM”: a construção da identidade negra das crianças e as memórias de professoras e professores sobre a infância no espaço escolar, nos anos iniciais do ensino fundamental.	Mayara Cristina Gomes de Brito	2022	Mestrado
				PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS: uma análise da construção da identidade negra da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de João Pessoa.	Maria Fabícia de Medeiros	2019	Doutorado

Fonte: elaborada pela autora (2023).

O trabalho de Santos (2005) traz a perspectiva da oralidade e das brincadeiras livres para pensar as questões identitárias, realizadas apenas com 02 estudantes de 06 anos, tendo em vista como as outras e outros se relacionavam, diferenciavam, tratavam e constituíam as relações de poder com as 02 crianças em questão, propondo a igualdade racial entre brancos e negros.

Acreditamos que o número de zero pesquisa se relacionar ao nosso estudo, decorre do fato dos trabalhos encontrados tratarem como conteúdo principal temáticas da dança afro, questão não abordada neste texto.

A terceira busca realizada na Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), localizou basicamente os mesmos trabalhos, sendo que 02 não foram encontrados e 02 trazem a mesma proposta da dança afro na escola, a terceira publicação relaciona as questões raciais com mulheres trans e travestis.

Negrão (2022) apresenta em sua dissertação semelhanças com nossa pesquisa no que tange o desenrolar da dança como linguagem artística nos Anos iniciais. Seu trabalho foi realizado com estudantes do 2º ao 4º ano, totalizando 67 crianças ouvidas e entrevistadas, alcançando assim seu objetivo principal, desconstruir para a comunidade escolar e responsáveis a ideia da dança apenas como montagem coreográfica, de cópia e reprodução em datas comemorativas, mas valorizando a dança criativa, criada por estudantes, tendo como base principal, a ludicidade.

A tese de Alvarenga (2009), apesar de trazer em seu título “experiência educativa”, o texto foca principalmente na história de vida e os trajetos com a dança do bailarino e coreógrafo brasileiro, Klauss Vianna (1928-1992), grande referência para a dança contemporânea no cenário nacional e internacional.

Brito (2022) apresenta uma rica pesquisa com relação ao reconhecimento e aceitação das identidades de crianças negras, citando autoras e autores que também subsidiam esta dissertação e abordando as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Seu trabalho traz como foco central a atuação direta das aulas de História relacionadas à luta antirracista e a construção de identidades negras positivas.

Por fim, a tese de Madeiros (2019), traz enorme arcabouço acerca da construção das identidades negras, das práticas pedagógicas e as conquistas atreladas ao movimento negro, como a instituição da data 20 de novembro e a Lei 10.639/2003, entretanto, questiona as influências negativas advindas da mídia relacionadas às identidades negras. Através do estudo de campo e posterior aplicação de questionários às professoras, conclui a grande influência docente na constituição de identidades negras no ambiente escolar.

Percebemos que algumas palavras chaves isoladas e combinadas, empregadas nas Plataformas de pesquisa, apresentaram poucos resultados e até mesmo nenhum, ao pensarmos na completa afinidade dos textos encontrados com nossa pesquisa em questão. Mas, se tratando de estudos englobando a dança-educação no ambiente escolar, com estudantes dos Anos iniciais, corroborando para a transformação e constituição de identidades raciais, há uma escassez significativa. Justificando e atestando a grande

relevância desse trabalho e será fortificada por meio da publicação, e trará dados para pesquisadoras e pesquisadores, professoras e professores que se interessem por questões raciais, formação de identidades raciais, arte educação, dança-educação, trabalhos embasados em resgate de memórias e composição coreográfica.

Além dos pontos destacados, a presente dissertação torna-se ainda mais expressiva e notável ao trazer falas e dados contundentes das e dos estudantes levando-nos a crer que, por meio das transformações vividas, houve aumento da autoestima, compreensão e orgulho da cor e conhecimento adquirido acerca da temática, ratificando as palavras de Larrosa (2002), para o autor, o sujeito que passa pela experiência, é primeiramente receptivo, do contrário, não se disporia para tal, abrindo-se então à experimentação, abre-se a sua própria transformação.

Paralelamente à revisão bibliográfica, dedicamos nossas leituras em fontes documentais, trazidas adiante no Capítulo 3 – cor Azul, estudando documentos como LDB, PCN, Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008 e BNCC, dedicando maior atenção aos Parâmetros curriculares do município de Juiz de Fora, local onde foi realizado o trabalho, bem como Programa Arte/Educação da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, buscando entender e discorrer sobre os caminhos que fizeram a arte/dança ser inserida como componente obrigatório nos currículos em algumas escolas e realizada como projeto no Programa Mais Educação em outras.

Ancorados em uma epistemologia qualitativa, buscamos manter o diálogo entre teórico e empírico, para que assim, pudéssemos como traz González Rey (2005), construir novos campos de realidade, ampliando nossas zonas de conhecimento, de maneira construtivo-interpretativa, uma vez que, toda interpretação é construção. Desta forma, a pesquisa teórica e documental dialoga com a prática realizada ao longo de 2018, e a que foi produzida no caminho desta investigação, resgatando junto às e aos estudantes participantes, suas memórias em relação ao Projeto, por meio da conversação e completamento de frases, realizados após a Exposição de resgate a memória do espetáculo Resistência, afluindo a reflexão e possíveis descobertas e transformações sobre suas identidades raciais.

Robert Yin (2001) assegura que há alguns caminhos importantes para a construção destes diálogos, percorremos alguns trajetos valendo-nos de certos instrumentos apresentados por González Rey (2005, p. 58-59), tais como o completamento de frases, que:

[...] em seu conjunto, representa um trecho de informação, que nos revela sentidos subjetivos muito distintos acerca dos sujeitos estudados. [...] O completamento de frases é uma rica fonte de indicadores e seu valor como instrumento está na possibilidade de elaborar um sistema de hipóteses que se integram e marcam o curso da produção de informação.

Escolhemos usar deste indutor por se configurar como um potencial enriquecedor para a pesquisa, além de estimular o aparecimento de sentidos subjetivos escritos diretamente. González Rey (2005) também nos chama atenção ao que não foi escrito, o poder por trás das mensagens não ditas, das informações indiretas, como as expressões faciais e corporais, por exemplo, que foram observadas durante nosso encontro presencial com as e os estudantes e serão descritas posteriormente, no Capítulo 6 – cor Rosa, dedicado às análises dos dados gerados por meio dos indutores utilizados.

Apesar de o instrumentalismo ter surgido como uma necessidade de trazer objetividade e neutralidade à pesquisa, na esfera qualitativa proposta pelo autor, o uso de instrumentos reflete um momento dinâmico e interativo entre pesquisadora, pesquisador, pesquisada e pesquisado.

A pesquisa é um processo de comunicação que se organiza progressivamente e que permite e estimula a expressão dos sujeitos por meio do lugar por eles ocupado em tal processo e também por vias mais significativas para ele (a), as quais vão sendo conhecidas no curso da própria pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 42).

Realmente, durante nossa coleta de dados, além de captarmos o que não foi dito, algumas e alguns estudantes apresentaram falas, respostas e expressões faciais que não imaginávamos receber, como o estudante Azul ao dizer que antes do projeto ele não era ninguém, ou como o estudante Marrom, um dos mais inquietos na época das aulas, que chegando à sala, esboçou um sorriso saudosos, colocando-se em uma postura receptiva, desfazendo-se da pesada armadura de um jovem negro de 17 anos.

Neste processo de comunicação e expressão, se estabelece a cena dialógica que, de acordo com Solange Souza e Elaine Albuquerque (2012), é produtora de sentidos, acordos e negociações sobre os assuntos desenvolvidos e foi assim que tentamos estabelecer uma troca honesta, recíproca e repleta de significados com os/as estudantes durante nosso encontro para a Exposição de resgate da memória do espetáculo

Resistência e tendo em vista tais fatores, prezamos para que a pesquisa fosse realizada de maneira presencial, visto que:

Oferece maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz: registro de reações, gestos etc. Dá oportunidade para a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes e significativos (LAKATOS; MARCONI, 2001, p. 198).

Caminharemos para a cor 3 – Azul, perpassando documentos como, LDB, PCN e BNCC, a Lei 10.639/2003 alterada para Lei 11.645/2008, apresentando os documentos do estado de Minas Gerais (MG), bem como do município de Juiz de Fora (MG), local onde as aulas de dança-educação e a pesquisa foram realizadas, elucidando o Programa Arte/Educação da rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, relacionando com o Programa Mais Educação, existente no ano de 2018.

CAPÍTULO 3 – COR AZUL: Documentos e leis

Antes do projeto eu não era ninguém. [...] Depois do projeto sou mais forte, tenho orgulho de mim (AZUL, 2022).

A cor azul traz elucidaciones à leitora e ao leitor acerca das regulamentações federais e concretizações de leis que tangem a implantação da Arte e do ensino da História e Cultura afro-brasileira como ensino obrigatório nas escolas. Tomaremos por base quatro documentos, são estes: LDB/1996, que trata das normas orientadoras para os currículos escolares, os PCN's, que surgiram com a proposta de renovar currículos e auxiliar a equipe educacional em seu ofício, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornaram obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena e a BNCC, documento regulamentador que aspira a padronização de ensino/aprendizagem para as e os estudantes em todo país. Encerraremos este capítulo apresentando melhor a cidade de Juiz de Fora, suas características, a Secretaria de Educação da cidade e as ações artísticas propostas pelo Programa Arte/Educação da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora e seu Referencial Curricular Municipal.

3.1 – LDB

A Lei de Diretrizes de Bases (LDB) foi um dos primeiros documentos instaurados para o âmbito escolar, sua promulgação foi em 20 de dezembro de 1961, como Lei nº 4.024 e nela encontramos diversos artigos revogados, dentre eles, o único que cita a palavra arte, ao dizer no artigo 26º que “Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade”.

Em 11 de agosto de 1971, ainda sob a ditadura militar brasileira é publicada uma nova versão da LDB, a Lei nº 5.692, que em seu artigo 7º torna obrigatório aos currículos, o ensino de Educação Artística, juntamente com Educação Física e Educação Moral e Cívica. Percebemos assim, que educação no Brasil até então, seguia um modelo tradicional, prezando por um ensino tecnicista, forjando estudantes a serem mão de obra para o País, em detrimento de estudantes conhecedores e críticos (MARCONDES, 2012). Será que este modelo educacional se diferencia dos moldes atuais?

Pois bem, caminhemos para a primeira LDB pós-ditadura militar, a Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que mesmo não sendo tão esclarecedora e assertiva com relação ao ensino das diferentes linguagens artísticas na escola e para quais ou em quais seguimentos deveriam ser aplicadas, se constituiu como um grande marco, trazendo em seu artigo 26, § 2º a obrigatoriedade do ensino da arte nos currículos, promovendo o desenvolvimento cultural das e dos estudantes.

E foi com a Lei nº 11.769/2008 que o ensino da música se tornou obrigatória no currículo escolar, aspecto positivo ao que se refere às especificidades das linguagens, entretanto, apenas a música e a já presente artes visuais, ganharam destaque na esfera artística em relação à dança e ao teatro.

Após sete anos, com a Lei nº 13.278, de 2016 as quatro linguagens artísticas (dança, música, teatro e artes visuais) tornam-se obrigatórias para a constituição do componente escolar, tendo um prazo de cinco anos para vigorarem efetivamente em todas as escolas brasileiras, ou seja, em 2021 todos os estabelecimentos de ensino deveriam ter em seus currículos a inserção da dança, música, teatro e artes visuais. Infelizmente, grande maioria das educadoras e educadores tem conhecimento que a lei sancionada não foi cumprida de maneira prática pelas escolas, nos deixando um breve questionamento relacionado à dança, material de estudo do presente trabalho.

Algumas indagações são feitas a partir da vivência escolar, a fim de propulsionar a proposta desta dissertação, como: Por que a ausência das quatro linguagens nas linguagens, que são **obrigatórias** (grifo meu), nos currículos escolares? Quais os motivos (se é que existem) que impedem os profissionais (especialistas da área) de ocuparem o lugar que lhes é de direito nas escolas? Existe descaso do Estado e Municípios em relação a implementação efetiva da BNCC? Por que o quadro de profissionais com curso superior, em específico, na dança ainda é tão carente? São indagações resultantes de diversos fatores, como falta de priorização ou limitações de recursos para investimento e na formação continuada, carência de docentes qualificados.

Em resumo, é essencial que haja um esforço conjunto para superar esses desafios, considerando o objeto deste estudo de modo a promover a constituição da dança-educação como uma ferramenta que possibilite que grupos étnico-raciais historicamente marginalizados indivíduos expressam suas identidades, histórias e culturas de maneira única, fortalecendo sua autoestima e senso de pertencimento. A dança-educação não é apenas sobre passos e movimentos; é sobre transformação social.

3.2 – PCN

Em 1997 surge a primeira versão dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN's), para os Anos iniciais (Ensino Fundamental I / 1º ao 5º ano), ele se descreve como um documento orientador para educadoras e educadores, pais e toda comunidade escolar, que preza por um “[...] cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (BRASIL, 1997, p. 04).

Os PCN's afirmam que há grande diversidade cultural em nosso país, ocasionando necessidades diferentes, desta forma, deixa a critério das escolas, a adaptação de acordo com as necessidades e particularidades e assim como a LDB de 1996, atesta o ensino da arte como área de conhecimento obrigatória a ser inserida no currículo e ensinada nas instituições de ensino.

Na parte específica direcionada à dança, o PCN salienta que a dança na escola é capaz de desenvolver nas e nos estudantes a capacidade de compreender seus movimentos e conseqüentemente, maior entendimento do funcionamento de seu corpo, usando-o com maior autonomia, inteligência e sensibilidade.

Inegável o avanço para a legitimidade da dança como disciplina, entretanto, no decorrer do texto, encontramos três propostas para esta linguagem que devem ser realizadas nas escolas: A dança na expressão e na comunicação humana; A dança como manifestação coletiva e; A dança como produto cultural e apreciação estética (BRASIL, 1997, p. 50 e 51). A leitura atenta a cada ponto descrito nos faz perceber que o ideal seria a presença da e do profissional com formação específica na área para desenvolvê-la o trecho abaixo confirma o pensamento, ao dizer que:

Experimentação e pesquisa das diversas formas de locomoção, deslocamento e orientação no espaço (caminhos, direções e planos). Experimentação na movimentação considerando as mudanças de velocidade, de tempo, de ritmo e o desenho do corpo no espaço. Criação de movimentos em duplas ou grupos opondo qualidades de movimentos (leve e pesado, rápido e lento, direto e sinuoso, alto e baixo). Reconhecimento e distinção das diversas modalidades de movimento e suas combinações como são apresentadas nos vários estilos de dança (BRASIL, 1997, p. 51 e 52).

Lamentavelmente sabemos que a presença de profissionais com licenciatura em dança é baixa, (especialização que concede a e aos docentes a titulação específica para lecionar em escolas) conseqüência das poucas graduações em dança no Brasil, não

conseguindo suprir por completo as necessidades escolares do país, como podemos constatar no quadro 02, abaixo:

Quadro 02: Faculdades e Universidades de Dança no Brasil.

Região	Faculdade	Tipo
Sudeste	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Bacharelado
	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Bacharelado
	Universidade de Sorocaba (UNISO)	Licenciatura
	Faculdade Angel Vianna (EFAV)	Bacharelado e Licenciatura
	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Licenciatura
	Universidade Federal de Viçosa (UFV)	Bacharelado e Licenciatura
	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Bacharelado e Licenciatura
	Universidade Anhembi Morumbi (UAM)	Bacharelado e Licenciatura
	Faculdade Paulista de Artes (FPA)	Licenciatura
Sul	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)	Licenciatura
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Licenciatura
	Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)	Licenciatura
	Universidade Federal de Pelotas (UFPeL)	Licenciatura
	Universidade de Caxias do Sul (UCS)	Licenciatura
	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Bacharelado e Licenciatura
	Universidade Regional de Blumenau (FURB)	Licenciatura
	Centro Universitário do Paraná (UniEnsino)	Bacharelado
	Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)	Bacharelado e Licenciatura
Norte	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Licenciatura
	Universidade do Estado do Amazonas (UEA)	Licenciatura

Nordeste	Universidade Federal do Ceará (UFC)	Bacharelado e Licenciatura
	Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte (UFRN)	Licenciatura
	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Licenciatura
	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Bacharelado e Licenciatura
	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	Licenciatura
	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	Bacharelado e Licenciatura
	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Bacharelado
	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	Licenciatura
Centro Oeste	Instituto Federal de Brasília (IFB)	Licenciatura
	Instituto Federal de Goiás (IFG)	Licenciatura
	Universidade Federal de Goiás (UFG)	Licenciatura
	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)	Licenciatura
Total de Cursos:	32	
Apenas Licenciatura:	19	
Apenas Bacharelado:	04	
Bacharelado e Licenciatura:	09	

Fonte: elaborado pela autora (2024).

No período em que o quadro foi elaborado, 11 de janeiro de 2024, contabilizamos apenas 32 cursos de dança no Brasil, lamentavelmente o número de profissionais formados em licenciatura não atinge a demanda de escolas no Brasil, respondendo assim, um dos questionamentos realizados acima. Após essa breve reflexão relacionada ao número de cursos e profissionais em dança, continuaremos o diálogo com o documento em questão.

No ano de 1998 o PCN para os Anos finais (Ensino Fundamental II / 6º ao 9º ano) é lançado e assume em sua descrição inicial que por muitos anos as linguagens artísticas no âmbito escolar foram tratadas como recreação, todavia agora é afirmada como área de conhecimento. Outro aspecto interessante é observado no índice, dividido em duas partes, a primeira apresenta a arte de forma mais genérica, enquanto a segunda, destaca a dança, a música, o teatro e as artes visuais de maneira individualizada.

O PCN para o Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano) é lançado no ano 2000 e infelizmente apresenta um retrocesso em relação às linguagens artísticas, retomando até mesmo a LDB para justificar o ensino da arte como obrigatoriedade curricular. Dança, música, teatro e artes visuais são colocadas em um mesmo campo, classificadas apenas

como arte, sendo ainda alocada em uma das três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Ainda que o documento oriente a continuidade das sugestões trazidas no PCN de 1998, apenas dois anos separam o avanço do PCN de 1998 e o atraso do PCN de 2000.

3.3 - Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008

Antes do surgimento da Lei 10.639/03, o Brasil, por meio da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no artigo 26 § 4º, deu seus primeiros passos para a implantação do ensino da História do Brasil, levando em consideração “[...] as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996). Percebemos que apenas há 28 anos foi trazida em forma de Lei a possibilidade do ensino da História dos povos africanos nos estabelecimentos de ensino.

A aprovação e a paulatina implementação dessa legislação, fruto das pressões sociais e proposições do movimento negro brasileiro, juntamente com os demais aliados da luta antirracista, sinaliza avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar. (GOMES, *et.al.*, 2013, p.10)

A pesquisadora Nilma Lino Gomes *et. al.* (2013) apontam que a construção e a implementação de uma política educacional requer uma intervenção do Estado efetiva, levando em consideração a diversidade para o combate ao racismo, assim como os efeitos e reflexos históricos negativos, seja na política educacional mais ampla, na organização e funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação docente inicial e continuada, contexto pedagógico e social da escola.

Em 2003, após sete anos é promulgada a Lei 10.639/03 e prevê o ensino de História e Cultura Afro-brasileira em todas as instituições de ensino, tendo como objeto de estudo, além da História, a cultura, a luta do povo negro Brasil, a sua contribuição para o desenvolvimento do país, nas mais distintas áreas e as disciplinas que devem lecionar este conteúdo são Literatura, História e Educação Artística. Em seu artigo 26-A lemos “[...] torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003), e desejo chamar atenção para duas palavras em especial na citação da Lei nesses dois parágrafos, no primeiro, uma lacuna temporal ilógica separa a inserção

do ensino da Cultura africana (28 anos atrás) e a manutenção do ensino da Cultura **européia** (grifo meu), que há 524 permeia nossos livros, nossa sociedade, perpetua o racismo estrutural, compondo negativamente, em sua maioria, as distintas identidades brasileiras.

A Lei 10.639/03, artigo 26-A, promulgada em 2003, ou seja, há 21 anos inclui a palavra **obrigatoriedade** (grifo meu) em sua frase. Em 524 anos de invasão do Brasil, 502 anos de ensino da cultura dos povos originários e africanos nunca foi obrigatória e a partir de sua determinação, nunca experienciei enquanto estudante, nem presenciei seu ensino nas escolas em que lecionei ao longo desses 18 anos de experiência. Dos muitos elementos que integram minha identidade de mulher negra, professora negra, artista negra, dentre outros, nunca estive o elemento autoestima, não me via representada positivamente em meu país e acredito que da mesma forma, as e os estudantes que estiveram nas aulas em 2018. Quais são os elementos identitários que te compõem? Você se vê e se sente representado pelo seu país?

Infelizmente, a obviedade teve que se transformar em Lei e na por acaso por meio de uma mulher negra, citada ao longo do texto, a autora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva foi relatora da comissão que auxiliou na elaboração da Lei. Neste sentido, um “avanço” não só para a população negra no Brasil, mas para todas e todos que desconhecem a verdadeira história de escravização e luta do povo africano, que sendo preso e sequestrado, foram trazidos ao Brasil. Almeida (2019) afirma que as democracias existentes, foram erguidas sobre os cadáveres do povo africano, que foi torturado, escravizado e assassinado, já Devulsky (2021) discorre em seu livro, como o processo de escravização, deixou marcas econômicas, capitalistas, racistas e seletivas em nossa sociedade até hoje.

O processo escravocrata, sangüinário e exterminador dos povos africanos, que subsidiou “[...] o horror do processo colonial [...]”, como cita Devulsky (2012, p. 48) e duraram 388 anos no Brasil, necessitou ter uma lei direcionada a conhecer a história da África e de seu povo 115 anos depois. Entretanto, há quantos anos estudamos sobre Europa e sobre deuses gregos? Enquanto Santos (2002) relata em seu livro o estudo dos orixás junto às suas alunas foi de extrema valia para seu grupo e poderia ser para nosso sistema educacional, como Gomes (2002) explicita abaixo e por isso, a palavra avanço não por acaso, é trazida entre aspas no parágrafo acima.

Porém, apesar desses avanços, ainda nos falta equacionar alguns aspectos e compreender as muitas nuances que envolvem a questão racial na escola, destacando os mitos, as representações e os valores, em suma, as formas simbólicas por meio das quais homens e mulheres, crianças, jovens e adultos negros constroem a sua identidade dentro e fora do ambiente escolar (GOMES, 2002, p. 40).

Assim como Marques (1997) afirma que a dança na escola não deve ser reduzida a festas de fim de ano e datas comemorativas, a história do povo negro também não pode e não deve ser reduzida ao mês de novembro com questões pontuais, como por exemplo, comidas, trajes e danças típicas, episódios presenciados por mim, repetidas vezes ao longo destes 18 anos de prática escolar.

Na posição de arte-educadora participei de inúmeras celebrações pontuais, montando as famosas “dancinhas para o fim de ano”, para o dia das mães, dos pais, das crianças e claro, para o famoso novembro negro. Por sorte, durante minha jornada de estudos, pesquisas e trocas, entendi que minha arte e minha função não eram “apenas para”, mas, para ler relatos como este, da estudante Lilás, participante das aulas de dança-educação em 2018:

Não sabia o que era racismo e nem quando isso acontece. Não gostava de mim mesma, não me aceitava e não sabia o que era racismo. [...] Comecei a ter mais autoestima, me conhecer e entender sobre minha raça. [...] TUDO, 2018 foi um ano incrível para mim, eu me aceitei, me conheci e atualmente eu posso dizer que me amo (LILÁS, 2022).

Analisando rapidamente a fala de Lilás, percebemos que há um momento de conhecimento que se divide em antes e depois do projeto desenvolvido em 2018, colocando em questão a efetividade da Lei 10.639/2003. Se uma das disciplinas responsáveis por lecionar o previsto em Lei, o ensino da História da Cultura Afro-brasileira é a matéria de História como citado acima, aplicada desde o 1º ano nos Anos iniciais, porque Lilás relata não saber nada sobre racismo?

O decreto da Lei veio em 09 de janeiro de 2003, as aulas de dança-educação na Escola Prata que geraram este trabalho, abordando questões raciais teve início aproximadamente em março de 2018, 15 anos de uma Lei que deveria evitar o pensamento escolar de “dancinhas para”, deveria evitar que a voz do povo negro seja ouvida apenas no mês de novembro, 15 anos para que Lilás aprendesse, o que aprendeu

em apenas um ano que Marrom (2022) dissesse que atualmente sente orgulho da sua cor, da sua raça, pois agora sabe que essas características estão ligadas aos seus ancestrais.

Em março de 2008, a Lei passa por uma alteração e passa a incluir também o ensino da Cultura indígena, vigorando assim, a Lei 11.645/2008. Infelizmente a aplicação da nova Lei nas escolas públicas e privadas em que trabalhei, é tão invisível como sua anterior. Quanto a isso Almeida (2019) salienta que leis antirracistas, programas sociais, cotas, dentre outros, seguem da mesma forma em 500 anos de Brasil, ligados à economia e aos percursos políticos do país e se política e economia continuam girando em prol da branquitude, por que programas de incentivo a população negra ganharia espaço no Brasil? Bento (2022) afirma que a sociedade reflete no presente, o mesmo processo econômico de anos atrás, sendo a escravizada e o escravizado a válvula propulsora para a grande engrenagem para o enriquecimento das classes dominantes. E em seu livro, comprova através de dados estatísticos que negras e negros trabalham mais e recebem consideravelmente menos que mulheres brancas e homens brancos.

Induzimos por meio das explicações e reflexões realizadas que a promulgação da Lei 10.639/2003 e posterior Lei 11.645/2008, se constituem como pequenos avanços para uma “harmonização” e contrição relacionada às marcas escravocratas presentes em nosso país, após 15 anos sua efetivação dentro das escolas ainda caminha a passos lentos e pequenos, reduzindo a história da cultura afro-brasileira (como sugerem as Leis), às comidas, danças e trajés típicos no mês de novembro.

O desenvolvimento das aulas de dança-educação dentro da escola, abordando questões raciais, contemplou uma das propostas das Leis aqui explanadas, o estudo da história e da cultura afro-brasileira, realizado por meio da leitura de autores negros, filmes que abordavam a luta dos povos escravizados no Brasil, o poder ancestral dos povos africanos, bem como a pesquisa, descrição, conversa e criação em dança com material pessoal e familiar, justificando assim, o valor desta dissertação.

3.4 – BNCC

A primeira versão do texto da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é datada em 2015 e justifica sua existência por visar à renovação e o aprimoramento da educação, indicando os percursos de desenvolvimento e também de aprendizagem das e dos estudantes de todas as instituições de ensino do Brasil, públicas ou privadas.

A arte é apresentada de maneira rasa na introdução, sinalizando apenas os objetivos gerais e os objetivos de aprendizagem dos Anos iniciais e Ensino Médio, deixando de lado o aprofundamento nas quatro linguagens específicas de arte. Ao longo do texto, o documento elucida de forma simplista os princípios da dança, música, teatro e artes visuais, descrevendo as seis dimensões do conhecimento em arte, presentes em todas as versões posteriores, são elas: estesia, fruição, expressão, criação, reflexão e crítica²¹ que caracterizam a experiência estética.

A segunda versão do texto da BNCC foi publicada no ano seguinte, 2016 apresentando a arte de maneira simplista em sua introdução, ainda dentro da área de linguagens, passando pelas quatro linguagens superficialmente no decorrer do texto, já a terceira e mais atual versão foi lançada e homologada em 2017.

Em sua última versão, até o momento presente, a BNCC do Ensino Fundamental (2017) se apresenta como um documento de caráter normativo, que busca assegurar o direito de aprendizagem das e dos estudantes, colocando-se como uma referência na formulação de currículos em todas as esferas de ensino da educação básica, trazendo competências gerais, habilidades por área e por conhecimento específico, almejando assim, sanar as fragmentações educacionais existentes em nosso país.

A BNCC descreve três etapas, a dos Anos iniciais, Anos finais e a do Ensino Médio e somente em uma delas as quatro linguagens artísticas aparecem de maneira incisiva. Nos Anos iniciais, são destacados quatro campos de experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; e Escuta, fala, pensamento e imaginação. Apenas no segundo item “Corpo, gestos e movimentos” é possível traçar semelhanças entre as habilidades sugeridas e a prática da dança, ao citar, por exemplo:

(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música. **(EI03CG02)** Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. **(EI03CG03)** Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música (BRASIL, 2017, p. 47).

As habilidades trazidas acima são sugeridas para crianças de 04 a 05 anos, mesmo estando na primeira infância, consideramos as habilidades superficiais no que

²¹ BNCC (2017, p. 194).

concerne a dança, nesta idade, de forma lúdica, as crianças podem experimentar alongamentos, aquecimentos, auxiliar em montagens coreográficas demonstrando movimentos simples, do seu cotidiano. Queremos salientar um detalhe importante, lembrando que o ensino da dança, do teatro, da música e das artes visuais é obrigatório em todas as etapas da educação básica, ou seja, dos Anos iniciais ao Ensino Médio²².

A etapa dos Anos iniciais é a única em que a arte é apresentada no subitem “Competências específicas de arte para o ensino fundamental”, afirmando que o currículo de arte está centrado nas quatro linguagens artísticas e citam novamente, como já descrito acima, as seis dimensões do conhecimento. Também descrevem de modo diferenciado, nos anos iniciais e finais, as unidades temáticas; objetos de conhecimento; e habilidades. Passaremos agora ao Ensino Médio, entretanto, retomaremos a discussão ao fim deste capítulo.

No Ensino Médio, o texto promulgado em 2018, infelizmente as linguagens artísticas também não parecem sugeridas como área de conhecimento, assim como na Educação infantil. No item “Linguagens e suas tecnologias no ensino médio: competências específicas e habilidades” existem sucintos diálogos entre educação e arte.

Neste item, aparecem seis competências específicas, e apesar de todas instigarem o uso da criatividade e fruição, apenas a competência número cinco, cita especificamente a prática corporal, mas ainda sim, de forma reducionista:

Cada conjunto de práticas corporais (jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas, esportes e atividades corporais de aventura) apresenta especificidades de produção da linguagem corporal e de valores e sentidos atribuídos às suas práticas. Essa diversidade de modos de vivenciar e significar as práticas corporais é objeto de aprendizagem da área (BRASIL, 2017, p. 495).

Palavras que não atestam o cumprimento da Lei acima citada, que institui a implantação da dança, da música, do teatro e das artes visuais como disciplinas obrigatórias. Sendo que a própria BNCC (2017) discorre assertivamente acerca do ensino da arte (apenas nos Anos iniciais), afirmando que por meio das quatro

²² Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/487394-LEI-INCLUI-DANCA-E-TEATRO-ENTRE-AS-DISCIPLINAS-OBRIGATORIAS-DA-EDUCACAO-BASICA> Acesso em: 31 de jul. de 2023.

linguagens, trabalhamos as emoções e a sensibilidade com as e os estudantes, contribuindo para a interação destas e destes de maneira crítica, favorecendo a troca de diálogos, culturas e diferenças.

Nesse sentido, as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores. [...] 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. [...] É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal (BRASIL, 2017, p. 193).

Embora a arte tenha conquistado alguns avanços no Brasil, inclusive, legalmente, como constatamos nos documentos citados neste capítulo, LDB, PCN's e BNCC, ainda está distante de um modelo ideal, aliás, será que um dia o teremos? Dessarte, podemos inferir que há uma lacuna significativa entre arte e estudantes e conseqüentemente, da população, que sua implantação em todos os níveis da educação básica não está completa, demonstrando certo descaso com essa área de conhecimento obrigatória nos currículos escolares e que apesar da caminhada existente, esta ainda acontece de forma morosa.

Não obstante às críticas mencionadas, obtivemos implicações positivas por meio dos documentos e Leis homologadas ao longo dos anos, principalmente no que se refere à BNCC, no âmbito nacional, estadual, regional e municipal, tais como, garantir o direito a aprendizagem para todas as e todos os estudantes em território nacional, formação contínua de professoras e professores e mudanças no material didático (BRASIL, 2017).

3.5 - Minas Gerais

O estado de Minas Gerais apesar de já possuir um currículo próprio, o Currículo Básico Comum (CBC, 2005)²³, escolheu construir um novo documento, denominado Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG, 2018) para os Anos iniciais, finais²⁴ e Ensino Médio²⁵, tendo como um de seus pilares a BNCC (2017).

O CRMG incorpora elementos e habilidades da BNCC para que assim, haja valorização da diversidade mineira, suas expressões, regionalismos e pluralidade de ideias. Nessa orientação curricular dos Anos iniciais e finais encontramos destaque para a área de artes, afirmando que a valorização das e dos estudantes em seus territórios deve ser constante, bem como a ocupação do território mineiro. Já no CRMG do Ensino Médio, a arte está inserida na “Área de Linguagens e suas Tecnologias” tal qual a BNCC, tratando a arte apenas como componente curricular.

Entretanto, apesar do CRMG, principalmente na Educação infantil e Anos iniciais, demonstra buscar de fato a implantação das linguagens artísticas em suas escolas, traz um aspecto importante, que requer atenção, a ausência de profissionais capacitadas e capacitados com formação específica, como evidenciada mais acima, no quadro 02 “Faculdades e Universidades de Dança no Brasil”.

A questão da experiência e formação acadêmica é um ponto delicado da realidade do ensino de arte no Brasil, cujos professores, de maneira geral, atuam com titulação mínima ou mesmo sem, em qualquer uma das linguagens artísticas do componente curricular Arte. E em Minas Gerais essa realidade não é diferente, mesmo com o aumento do número de vagas e cursos, tanto de graduação quanto de pós-graduação em arte, referentes às linguagens artísticas. Somado ao fato das escolas, muitas vezes, definir poucas aulas para a arte, há uma tendência à desvalorização e descaso para o componente curricular pela comunidade escolar, sobretudo pelos colegas da educação e até mesmo pelos próprios estudantes e pais. Isso, contudo, não deve diminuir sua importância no desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, estético e social dos estudantes permeado pela arte. Conforme diversas obras e estudos apontam, o ensino de arte possui diversos

²³ Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/cbc> e https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-MG_Parecer937.pdf Acesso em 01 de ago. de 2023.

²⁴ Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1MWIv4JKcei5_OMhpMFF10ENdhgpsH0FW/view Acesso em 01 de ago. de 2023.

²⁵ Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf> Acesso em 01 de ago de 2023.

aspectos positivos, cujos demais componentes curriculares não contêm e que devem ser levados em conta no desenvolvimento pedagógico de crianças, adolescentes e jovens - para quem a arte possibilita um desenvolvimento com propriedade, conforme as dimensões já citadas anteriormente (CRMG, 2018, p. 523).

Esta realidade não é diferente em Juiz de Fora, na tabela abaixo, apresentamos as e os profissionais atuantes da rede municipal de ensino em 2024, nomeados com números e em frente, sua formação e capacitação.

Quadro 03: Professoras e professores de dança atuantes em 2024.

PROFISSIONAL	FORMAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO/ MESTRADO
1	Educação Física	Não
2	Dança	Sim
3	Educação Física	Não
4	Educação Física	Não
5	Educação Física	Não
6	Educação Física	Não
7	Educação Física	Não
8	Educação Física	Sim
9	Dança	Não
10	Educação Física	Não
11	Educação Física	Não
12	Dança	Não
13	Educação Física	Não
14	Educação Física	Não
15	Educação Física	Não
16	Dança	Não
17	Educação Física	Sim
18	Educação Física	Não
19	Educação Física	Não
20	Educação Física	Não
21	Educação Física	Não
22	Educação Física	Não
23	Dança	Não
24	Dança	Sim
25	Educação Física	Não
26	Dança	Não
27	Dança	Não
28	Dança	Sim
29	Dança	Não

30	Dança	Sim
Total de profissionais em Educação Física		19
Total de profissionais em Dança		11

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Os dados obtidos para elaboração da tabela acima, se devem ao fato de meu cargo de professora da rede municipal de Juiz de Fora, estar cedido para a Secretaria de Educação e não é algo sigiloso, logo em breve estará visível para todas e todos no *site* da PJJ ou nos Atos do Governo, entretanto, como julguei válido trazer tais informações, o fiz, porém mantendo sigilo com relação aos nomes das e dos profissionais. Com base no material trazido, constatamos que o número de professoras e professores atuantes formados em Educação Física é aproximadamente duas vezes maior que as graduadas e os graduados em Dança, área de conhecimento específica para lecionar a disciplina Dança, mais que isso, nossa atenção deve se voltar para o número total de profissionais, que entre efetivadas, efetivados, contradas e contratados, somam apenas 30 docentes, número expressivamente menor que as 102 escolas municipais²⁶ em funcionamento.

Entretanto inegáveis são as contribuições advindas dos documentos orientadores destacados neste capítulo, bem como o CRMG, para a construção do currículo de Juiz de Fora, ganhando destaque na implantação das aulas de arte nas instituições de ensino municipais, principalmente ao que concerne à dança como veremos no próximo subitem e citado anteriormente no Capítulo 1 – cor Laranja.

Abaixo, conheceremos um pouco da história da cidade de Juiz de Fora, suas conquistas e influências para os avanços conquistados nas aulas de arte, construindo seu próprio documento de artes, o Referencial Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora (2021), as ações artísticas desenvolvidas e a valorização profissional das professoras e professores de dança.

3.6 - O município de Juiz de Fora

²⁶ Disponível em:

<https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=82621#:~:text=Per%C3%ADodo%20letivo%202024%20come%C3%A7a%20nesta,escolas%20municipais%20%2D%20Portal%20PJJ%20%7C%20Not%C3%ADcias&text=Todas%20as%20102%20escolas%20da,quinta%2Dfeira%2C%20dia%201%C2%BA> Acesso em 30 de mar. de 2024.

Realizaremos um breve histórico²⁷ sobre a cidade, a começar pelo seu nome, que referencia um Juiz nomeado pela coroa portuguesa vindo de fora para atuar na cidade, uma vez que, não havia Juiz de direito. A cidade foi um grande polo de produção cafeeira, com inúmeros imigrantes alemães trazidos com a desculpa de aumentar a mão de obra. E de acordo com Luan Pedretti de Castro Ferreira (2018) e Patrícia Lage Almeida (2006), há indícios de que a cidade permaneceu com o sistema escravocrata mesmo após a abolição, mais precisamente até o ano de 1920.

E de uma pequena vila que servia de caminho para o comércio de ouro entre diferentes cidades, de acordo com o último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)²⁸ em 2022, Juiz de Fora se tornou uma cidade com 540.756 habitantes, 277 escolas do Ensino Infantil, 209 dos Anos iniciais e finais e 63 de Ensino Médio, possuindo mais de 88.000 estudantes matriculados nas redes de ensino. Das 209 escolas de Anos iniciais e finais, 102 são municipais e de acordo com a Proposta Pedagógica do Município de Juiz de Fora (2022) LêMundo²⁹, que tem quatro pilares como eixos principais, 1 - Alfabetização; 2 – Educação Inclusiva; 3 – LiterArte e 4 – TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), o terceiro afirma que o ensino da arte no município de Juiz de Fora deve ser garantia de todas as e todos os estudantes, visando consolidar as linguagens artísticas no currículo, indo além de projetos. Desta forma, o projeto para o ano de 2022 e 2023 era a implantação de pelo menos uma linguagem artística em todas as escolas, entretanto, não é possível averiguar sua concretização, pois não há documentos, ou informações no *site* da PJJ que comprovem tal sugestão.

Para que a SE pudesse ousar com essa proposta para o ano de 2022/2023, o município de Juiz de Fora traça há anos um caminho em estreita relação com a arte, possuindo expressivo destaque neste cenário em relação a outros municípios, com realização de projetos e ações artísticas, conforme descrito no Memorial do Programa Arte/Educação³⁰ da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, elaborado pela

²⁷ Disponível em: <https://pjf.mg.gov.br/cidade/populacao.php> Acesso em 01 de ago. de 2023.

²⁸ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/juiz-de-fora/pesquisa/13/78117> Acesso em 01 de ago de 2023.

²⁹ Esta proposta baseia-se na política da atual gestão do município. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/anexo/propostapedagogicalemundo.pdf> Acesso em: 04 de ago de 2023.

³⁰ Memorial de gestão. Disponível em: <https://online.fliphtml5.com/bhuzg/nkzv/#p=1> Acesso em: 20 de abr de 2023.

Secretaria de Educação (SE), por meio da Supervisão de Projetos de Arte e Cultura (SPAC) em 2021, tais como Mostra Estudantil de Arte, Mostra Professor Também Faz Arte, Colóquio do Programa Arte/Educação, agora, integrantes do LiterArte, Literatudo, Dança da escola no Calçadão, Caravana de Histórias, Encontro de Teatro das Escolas Municipais e Galeria Escola, neste documento, em suas 97 páginas é possível encontrar detalhadamente as ações realizadas pelo Programa de Arte/Educação da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, de 2005 a 2020.

Quanto ao último item, o Programa de Arte/Educação da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora³¹ se constitui como uma política pública é também uma importante vitória e avanço para o município mineiro. Por meio do Decreto Nº 13.769 de 31 de outubro de 2019, o Programa tem como um de seus objetivos “[...] o propósito de interligar o fazer pedagógico com o artístico, de promover reflexões e novas ações sobre esse fazer, assim como de potencializar o campo da Arte na rede municipal de ensino de Juiz de Fora” (JUIZ DE FORA, 2020).

O Decreto que vigora há cinco anos, sobre um Programa existente há 19, consolida a pujança que a arte possui para a cidade de Juiz de Fora, independente de governanças, o Programa se consolida como uma conquista para a classe professoral e principalmente para as e os munícipes, pois garante que as aulas de arte para si, suas filhas e filhos ocorram, e os eventos relacionados sejam produzidos anualmente, passíveis de participação, seja como artistas ou como apreciadoras e apreciadores, colocando-se por fim, como resistência, tal como nosso espetáculo foi no ano de sua construção e ainda o é, força e exemplo a ser seguido por demais municípios do país.

Avançando alguns anos, em 2012³², a Secretaria de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora (PJF) criou sua primeira Proposta Curricular de Arte e traz ricas proposições para os campos de artes visuais, dança, música e teatro, tendo por base o PCN de Arte (1997, 1998, 2006), a Proposta Curricular/Arte da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2005) e a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de São Paulo (2007). A revisão e reestruturação deste documento ocorreu em 2020³³,

³¹ <https://pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=69246>

³² Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/2020/educacao_infantil.pdf Acesso em: 10 de mar de 2023.

³³ Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/2020/educacao_infantil.pdf Acesso em: 10 de mar de 2023.

transformando-se então no Referencial Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora (RCMRJF) e tendo como base teórica a BNCC (BRASIL, 2017), o CRMG (MINAS GERAIS, 2018) e as já existentes Propostas Curriculares da Rede Municipal (JUIZ DE FORA, 2012). Seu suporte teórico é o diálogo entre as áreas de conhecimento e o desenvolvimento do currículo com uma abordagem inter e transdisciplinar, focando em aspectos como planejamento pedagógico e o engajamento dos/as profissionais da educação (JUIZ DE FORA, 2020, p. 15).

Bicudo (2008, p. 144) em suas pesquisas apresenta excelentes elucidações acerca dos termos inter e transdisciplinar, ao dizer que “[...] interdisciplinar está exposto como o que estabelece relações entre duas ou mais disciplinas ou ramos do conhecimento; que é comum a duas ou mais disciplinas [...]”, já a transdisciplinaridade vai além das disciplinas, de forma a perseguir a transformação (BICUDO, 2008).

Percebemos que o RCMRJF (JUIZ DE FORA, 2020) aponta para além da obriedade educacional, instigando que as educadoras e educadores das mais variadas linguagens, caminhem juntas e juntos, proporcionando diálogo profundo entre suas áreas de conhecimento em prol de um ensino facilitador e transformador para as e os estudantes. Akiko Santos (2008) afirma que os conhecimentos advindos das relações interdisciplinares, não se opõem do contrário, se complementam, multiplicando assim, os conhecimentos advindos. Ao trazer a transdisciplinaridade em seu escopo, o RCMRJF (2020) atesta o pensamento educacional integrativo no município de Juiz de Fora, incentivando a conexão entre educadoras, educadores e disciplinas.

Despretensiosamente, abarcamos a proposta transdisciplinar do RCMRJF (2020) em 2018, ao alinharmos quatro disciplinas: dança, português, matemática e capoeira. No decorrer do ano letivo eu, as professoras e o professor de capoeira, concordamos, discordamos, nos apoiamos, incentivamos, nos complementamos em pensamentos, falas e ações de trabalho, conscientes que o público degustaria o intenso e doce sabor dos frutos da árvore Resistência. Uma árvore plantada, cuidada e germinada a muitas mãos, em que o respeito às especificidades das e dos estudantes e a cada disciplina foi mantido, pois de acordo com Candau (2014), este é um dos caminhos para o êxito do trabalho interdisciplinar, aspecto priorizado pela autora Isabel Marques em muitos de seus textos, em sempre considerar o contexto da e do estudante nas aulas de dança-educação.

Até o presente momento, ano de 2024, o RCMRJF está em sua terceira versão (JUIZ DE FORA, 2021)³⁴ e apresenta releituras das edições anteriores, 2012 e 2020, visto que em 2021 enfrentamos a Pandemia contra a COVID-19, assim, os quadros com sugestões de atividades de acordo com os períodos avaliativos trouxeram profundo diálogo, não só com o RCMRJF (2021), mas também com a BNCC (2017) como citado anteriormente, colocando a e o estudante como protagonista, criadora e criador em consonância as palavras de Laban (1990, p. 189) ao ressaltar que a “[...]criatividade e o movimento espontâneo devem ser conservados, não apenas durante o período escolar, mas também ao longo da vida dos indivíduos”.

O RCMRJF (2021) se destaca por ser um currículo orientador e não impositor, valorizando a autonomia escolar, provocando as escolas à reinvenção e adaptação para as propostas apresentadas no documento, com plena liberdade para ressignificar as proposições trazidas, reafirmando a prioridade do documento “[...] a garantia dos direitos de aprendizagem de todos e todas” (RCMRJF, 2021, p. 05).

No que se refere ao campo da diversidade cultural e étnico racial, a análise do RCMJF demonstra que a questão do negro na sociedade é totalmente ausente. As ocorrências das palavras-chave diversidade e seu campo de significação, estão ligadas ao campo da Educação Especial ou seja, a lacuna da dimensão étnico-racial também é percebida nas inter relações do currículo escolar, com as políticas vigentes no município e ainda o projeto político pedagógico da escola pesquisada.

Em relação a uma preocupação mais próxima do que Silva (2016) chama de perspectiva pós-crítica, na qual também se insere uma perspectiva multicultural, podemos afirmar que, em nenhum volume dos RCMJF, está expressa qualquer menção com as questões ligadas a gênero, raça, religiosidade e outros elementos importantes numa perspectiva pós-crítica/multicultural. Silva (2016) pontua sobre as teorias pós-críticas, uma vez que estas:

[...] ampliam e, ao mesmo tempo, modificam que as teorias críticas nos ensinaram. As teorias pós-críticas continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido, sem uma análise das relações de poder nas quais está envolvido. Nas teorias pós-críticas, entretanto, o poder torna se descentrado. O poder está espalhado por toda a rede social. [...] Com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado

³⁴ Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/2021/artes_2021.pdf Acesso em: 10 de mar. de 2023.

para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade. (Silva, 2004: 148-149).

O fato de salientar que, o principal documento norteador curricular do município de Juiz de Fora não aborda este tipo de discussão tem como objetivo expressar a necessidade urgente de uma consciência antirracista, a partir de políticas públicas educacionais e da formação inicial e continuada, problematizando os reflexos do racismo na sociedade brasileira, sobretudo porque o currículo, segundo Veiga-Neto (1999) é percebido entendido como um artefato que ao mesmo tempo traz para a escola elementos que existem no mundo e cria, na escola, sentidos para o mundo. A esse respeito Silva (1995), coaduna que não é só o currículo que é construído, mas ele também nos constrói.

Após esta contextualização sobre a relação das ações artísticas propostas pelo Programa Arte/Educação da Rede Municipal de Ensino e a cidade de Juiz de Fora, nos dedicaremos a conhecer o Programa Mais Educação, projeto que, em razão de sua implantação no município, conferiu-me a oportunidade de desenvolver as aulas de dança-educação para a Escola Prata, produzindo o trabalho de 2018, fazendo-me colher frutos até este momento, como a presente dissertação.

3.7 – O Programa Mais Educação

Em abril de 2007, o Ministério da Educação (MEC), através da Portaria Interministerial nº 17/2007, criou o Programa Mais Educação, sua principal função era promover atividades socioeducativas em contraturno escolar, fomentando a educação integral para crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2007). Para tanto, a jornada escolar foi estendida para, no mínimo, 07 horas diárias, e oferecia diversas atividades optativas, incluindo:

[...] os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes (BRASIL, 2007, p. 2).

De acordo com o Programa Mais Educação Passo a Passo (PMEPP) (MEC, 2011, p. 06)³⁵, o estabelecimento do diálogo entre educadoras e educadores, gestão escolar e agentes familiares, era a chave para uma educação integral, associando o processo de escolarização e a aprendizagem aliada à vida. A proposta era que a organização das atividades ocorresse por meio de oficinas, com projetos articulados em novas relações e práticas no ambiente escolar.

As escolas possuíam autonomia para escolher as e os estudantes que participariam do Programa Mais Educação, avaliando seu Projeto Político Pedagógico (PPP) documento, ou guia orientador, junto às professoras e aos professores, e comunidade escolar. Entretanto, o PMEPP, sugeria alguns critérios a serem levados em consideração na escolha das e dos estudantes participantes, tais como:

Estudantes em situação de risco e vulnerabilidade social; estudantes que congregassem, liderassem, incentivassem e influenciassem positivamente seus/as colegas; estudantes que possuíssem defasagem ano escolar/idade; estudantes dos anos finais da 1ª fase do ensino fundamental (4ª série/5º ano) e da 2ª fase do ensino fundamental (8ª série/9º ano), entre os quais havia maior saída extemporânea; estudantes de séries/anos nos quais eram detectados índices de saída extemporânea e/ou repetência; estudantes que demonstrassem interesse em estar na escola por mais tempo; estudantes cujas famílias demonstrassem interesse na ampliação de sua permanência na escola (MEC, 2011, p. 14-15).

O processo de adesão foi realizado por meio de um formulário, iniciando em 2009 (BRASIL, 2018), primeiramente os territórios foram definidos de acordo com algumas prioridades, dentre elas o baixo índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (BRASIL, 2018)³⁶. Maria Aparecida Fernandes (2014), explica que o município de Juiz de Fora recebeu do MEC uma lista de escolas que estariam aptas a participar. A implantação prática aconteceu em 2010 e em agosto a cidade já contava com 37 instituições de ensino cadastradas na PJF (Juiz de Fora, 2010). A adesão foi gradativa, e em 2014 o município totalizava 79 unidades contempladas pelo Programa (JUIZ DE FORA, 2014).

³⁵ Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8168-e-passo-a-passo-mais-educacao-18042011-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 03 de maio de 2023.

³⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689> Acesso em 27 de nov. de 2022.

Como dito acima, um dos objetivos do Programa Mais Educação era ser e oferecer opções para estudantes em situação de vulnerabilidade social, Graciele Mattos e Rafael Marques (2012, p. 08) afirmam que o Programa acabava “[...] promovendo a permanência dos mesmos na escola, ampliando as possibilidades de aprendizagem, com um currículo diversificado, explorando situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural”. O artigo 2º, §V da Portaria Interministerial nº 17/2007, declara que o Programa também tinha por finalidade “[...] promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas [...] estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares” (BRASIL, 2007).

Neste sentido, linguagens artísticas como teatro, música, artes visuais, dança, dentre outras (MEC, 2011, p. 12), se apresentavam como opções a serem escolhidas pelas escolas contempladas pelo Programa, por ser a arte um componente curricular obrigatório da educação básica (BRASIL, 2017), bem como uma expressão capaz de aflorar a sensibilidade do ser humano, pois, como nos recitam Mirian Martins, Gisa Piscoque e Maria Guerra (2010, p. 07), “[...] a arte é a linguagem feita para o homem mergulhar dentro de si mesmo, por isso, quando um homem quer falar ao coração de outro homem, ele o faz pela linguagem da arte”. A arte é campo fértil, atua diferentes aspectos como apreciação, fruição, criação e sensibilidade, pontos trazidos pela BNCC (2017) e trabalhados em 2018 juntos às e aos estudantes.

Entretanto, uma série de mudanças fez com que um Programa que tinha como perspectiva atingir 32.000 escolas em 2014 (MEC, 2011, p. 08), findasse em dezembro de 2019. Uma das alterações ocorreu em dezembro de 2017 na Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) nº 17/2017³⁷ a qual propunha que as escolas que ofertassem 05 horas de atividades complementares por semana, tivessem língua portuguesa e matemática com 2h 30min de duração cada (BRASIL, 2017). Já as escolas com 15 horas semanais de atividades complementares deveriam oferecer língua portuguesa e matemática com 4h de duração e outras três atividades de livre escolha, porém, somente aquelas disponibilizadas pelo Programa Dinheiro Direto na Escola

³⁷Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/04/resoluo_17_2017_pnme-003.pdf Acesso em: 27 de nov. de 2022.

(PDDE)³⁸ (BRASIL, 2021). Na prática, o PDDE destina apoio financeiro e técnico a estudantes matriculados/as nas:

[...] escolas públicas de educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal; escolas públicas de educação especial das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal; e escolas privadas de educação especial, qualificadas como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público (BRASIL, 2021)³⁹.

Lamentavelmente, em 2019, o repaginado Programa Mais Educação é finalizado por completo, segundo a entrevista concedida ao Jornal Folha de São Paulo, o Secretário de Educação Básica, Jânio Macedo, afirmou que o Programa Novo Mais Educação não trazia mais o resultado esperado (FOLHA DE SÃO PAULO, 2019).

Por certo, a alfabetização é de suma importância para nossas e nossos estudantes, todavia, o país passou por governanças que não perceberam ou fingiram não ver os efeitos benéficos que a arte propicia dentro da escola como bem cultural. Para Stuart Hall (2016, p. 19) uma forma simples de definir a palavra cultura é “[...] pensar nos valores compartilhados, elementos característicos sobre o modo de vida de um povo [...] de uma nação [...]” e é na produção de sentidos das culturas nacionais sobre a nação que ocorre a construção das identidades (HALL, 2006).

Pautado na construção das identidades, sociais e raciais, abordadas por Stuart Hall, este texto se debruça em relatar o trabalho desenvolvido em 2018, que através do Programa Mais Educação, estudantes de uma escola municipal de Juiz de Fora (MG) tiveram a oportunidade de pesquisar, criar coreograficamente, conhecer e se reconhecerem como parte integrante da cultura afro-brasileira que, de acordo com Allan da Rosa (2013, p. 65), “[...] é uma cultura de experiência, de liberdade de ação, presença, de troca e de ritmos”.

³⁸ Disponível em: chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/media-pdde/funcionamento/copy_of_RESOLUOPDDEN15DE16DESETEMBRODE2021.pdf Acesso em: 27 de nov. de 2022.

³⁹ Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde#:~:text=O%20que%20%C3%A9%3F,16%20de%20setembro%20de%202021> . Acesso em: 01 de ago. de 2023.

Convido você, leitora e leitor, a viajar no tempo e voltar ao ano de 2018, para conhecer em detalhes o processo realizado em 2018, os portões da Escola Prata estão abertos para você, seja bem vinda e bem vindo ao Capítulo 4 – cor Lilás.

CAPÍTULO 4 - LILÁS: Onde tudo começou

Tudo que a gente viveu em 2018 marcou muito agora, [...] Foi muito incrível, acho que não só pra mim, mas para todo mundo que participou daquele projeto Mais Educação. [...] muita coisa mudou de 2018 pra cá e vai ficar pra sempre no nosso coração. Mas me ajudou muito em aceitar meu cabelo e saber das minhas raízes, que também é importante a gente saber disso. [...] me tornou mais forte também para poder rebater e não aceitar tudo calada como antes (LILÁS, 2022).

Criada em 1996, chego à escola que marcaria minha vida significativamente exatamente 20 anos depois, a Escola Prata fica próxima ao centro da cidade, dispõem de Educação infantil, Anos iniciais, Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ao chegar, em 2016, o entrosamento com as e os estudantes, equipe diretiva e comunidade escolar, foi instantâneo, o ambiente agradável e seguro propiciava a autonomia que precisava para o desenvolvimento dos meus trabalhos, sempre atrelados a um tema gerador, como citado por Freire (1987), assunto que será detalhado mais a frente.

Em 2016, meu primeiro ano na Escola Prata, realizei junto às e aos estudantes uma pesquisa, que teve como eixo central, músicas que se tornaram grandes clássicos do cinema nacional e internacional, já em 2017, conheceram cantoras e cantores que se tornaram referências para a música nacional e internacional. Após dois anos de trabalho, estávamos adaptadas e adaptados, nossas pesquisas, conversas, aulas e criações coreográficas ocorriam de maneira fluida. O notável amadurecimento corporal e cognitivo das e dos estudantes em 2018 me fez julgar que seria possível aprofundarmos nossas pesquisas em uma temática mais densa e assim surgiu o embrião do espetáculo “Resistência”.

A gênese deste trabalho aconteceu a partir dos encontros no Grupo de Estudos Arte Cultura em Dança (GE), ação integrante do Programa Arte/educação da Rede Municipal de Ensino, realizados por meio da Secretaria de Educação de Juiz de Fora. Estes acontecem mensalmente, com 03 horas de duração e abordam variadas temáticas, desde leituras de textos, a relatos de experiência de colegas docentes, como concepção e idealização dos eventos artísticos do Programa, tais como Dança da Escola no Calçadão e os demais ações artísticas descritas no Capítulo anterior, cor 3 – Azul.

A proposta para o ano de 2018 foi aliar dança e Literatura, tendo como objetivo fomentar a leitura e a escrita somando-se as demais disciplinas, indo além das aulas de língua portuguesa, promovendo, portanto, o trabalho inter e transdisciplinar, Arlindo Philippi Jr e Antônio J. Silva Neto (2010, p. 242-245), afirmarem que a delimitação das disciplinas pode levar ao “[...] enclausuramento disciplinar”, enquanto que interdisciplinaridade aparece como uma tentativa de integração e a transdisciplinaridade, linha que também permeou nosso trabalho de 2018, dá atenção à compreensão dos processos, numa abordagem “menos separadora e analítica”.

Assim, o tema foi desdobrado livremente por professoras e professores de dança que deveriam escolher uma autora ou um autor para trabalhar com suas e seus estudantes, tendo como finalidade a apresentação na Dança da Escola no Calçadão, evento descrito no Capítulo 3 – cor Azul: Documentos e Leis, realizado desde 2012, que objetiva explorar a vivência da dança Contemporânea na educação básica, prezando pela experiência estética na educação integral discente (JUIZ DE FORA, 2020).

A culminância ocorre com uma intervenção artística no espaço urbano, realizada por centenas de estudantes no Calçadão da Rua Halfeld⁴⁰, centro da cidade, em comemoração ao Dia Internacional da Dança, 29 de abril, data instituída pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Após a intervenção, que ocorre no horário matutino, a partir das 9h, estudantes, professoras e professores se reúnem em alguma praça, no Parque Halfeld ou no Teatro Paschoal Carlos Magno, para apresentar as sequências coreográficas e apreciar as demais escolas, fomentando reflexões sobre o conjunto do trabalho criado (JUIZ DE FORA, 2020, p. 64).

A ação por mim desenvolvida abarcou aproximadamente 45 a 50 estudantes, do terceiro ao quinto ano dos Anos iniciais, integrantes de 04 turmas (A, B, C e D), do Programa Mais Educação, cada turma possuía de 12 a 15 integrantes com idades entre 07 a 12 anos. A obra escolhida foi Na minha pele (2017), autoria do ator, apresentador

⁴⁰ Mapa do Calçadão da rua Halfeld no município de Juiz de Fora. Disponível em: https://www.google.com/maps/uv?pb=!1s0x989d23b3956067%3A0x81f8898c451b8e50!3m1!7e1!15!4s%2Fmaps%2Fplace%2Fcal%25C3%25A7ad%25C3%25A3o%2Bda%2Brua%2Bhalfeld%2Bjuiz%2Bde%2Bfora%2F%40-21.7611089%2C-43.348455%2C3a%2C75y%2C252.36h%2C90t%2Fdata%3D*213m4*211e1*213m2*211suNivsRL2XJtAsJ2tSEwMng*212e0*214m2*213m1*211s0x989d23b3956067%3A0x81f8898c451b8e50!3Fsa%3DX!5scal%3%A7ad%3%A3o%20da%20rua%20halfeld%20juiz%20de%20fora%20-%20Pesquisa%20Google!15sCgIgAQ&imagekey=!1e2!2suNivsRL2XJtAsJ2tSEwMng&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwic8aiytb7_AhX7D7kGHXgXDH4Qpx96BAhrEA0 Acesso em: 23 de maio de 2021.

e diretor, Lázaro Ramos, e mesmo não definindo como uma biografia, o autor divide com as e os leitores questões pessoais sobre, racismo, gênero, família, empoderamento, discriminação, autocuidado, relatos de experiências pessoais, expostas com afeto e respeito às diferenças.

Dois fatores principais motivaram para a escolha do autor e do livro em questão, ter sido apresentada com o exemplar no mesmo ano de seu lançamento foi o primeiro e o segundo, foi imediatamente ser assolada com o pensamento de trazer um autor atual, relativamente novo, com uma proposta de escrita moderna, para ter um diálogo mais próximo às e aos estudantes.

Assim, no primeiro trimestre de 2018, a tarefa inicial foi levar trechos do livro *Na minha Pele* (2017), que havia lido e julgado interessante, como frases de fácil entendimento, parágrafos que pudessem apresentar semelhanças, ou proximidade à realidade das e dos estudantes, como por exemplo, em Ramos (2007, p. 27) “Cresci com minha mãe e tia dizendo que eu era lindo. Não tinha ideia que seria discriminado [...] por causa da cor da minha pele.” Perante os trechos separados, pedi às e aos estudantes me auxiliarem com a leitura, mesmo com dificuldades o objetivo foi cumprido e a identificação foi imediata,⁴¹ afinal, Lázaro era considerado belo em sua esfera familiar, mas fora dela, foi entendendo aos poucos o que era racismo, assim como as e os estudantes.

A partir de então, o desejo de conhecer quem era este autor que até então conheciam apenas como ator de novelas e minisséries foi manifesto por todas e todos. Com o objetivo de conhecer mais sobre Lázaro Ramos, as turmas foram orientadas a realizar as pesquisas em casa, ou durante as aulas de informática, com o auxílio da professora e obrigatoriamente, precisaria conter algo relacionado ao autor. Estas foram entregues por escrito e lidas em sala de aula, as e os estudantes com dificuldade na escrita, levaram seus estudos em folhas impressas, apenas algumas e alguns realizaram as leituras, entretanto, em nada minimizou a riqueza da proposta.

Nesta busca primária, ficamos surpresos ao descobrir que Lázaro Ramos possuía tantos talentos, como por exemplo, além de ator, ser também dublador, escritor, instrumentista, apresentador, cineasta e um forte ativista na luta contra o racismo. Este último ponto foi crucial para o andamento do nosso trabalho e será explicitado com maior clareza ao longo do texto, entretanto, o início das pesquisas foi inspirador, por

⁴¹ Explicitado por Hall (2006), página 25.

haver profunda identificação das e dos estudantes com a vida simples e humilde trazida pelo autor, citando inúmeras dificuldades financeiras como, por exemplo, no trecho: “[...] em minha casa comprava-se uma só chouriça que era dividida entre toda a família” (RAMOS, 2017, p. 17).

Realidade vivida por muitas e muitos ali, porém, ao conhecerem a situação atual de Lázaro Ramos, a fagulha de esperança para um futuro melhor iluminou a face de cada estudante, aspecto evidenciado quando em aula, ainda no primeiro trimestre da pesquisa, aproximadamente em abril de 2018, ouvi comentários como: “Tia, ele era pobre e ficou rico né? (ESTUDANTE 08)”; “Ele era pobre igual a gente e ficou rico? Será que um dia a gente fica também? (ESTUDANTE 44)”; “Ele morava num lugar pobre que nem eu tia? (ESTUDANTE 32)”. “Ele é preto e virou um ator famosão né? (ESTUDANTE 09)”. A esperança visível no semblante das e dos estudantes, se espalhou, ao passo que adentrávamos em nossos estudos, afloravam uma nova postura, trazendo uma mensagem corporalmente silenciosa, forte e fascinante, de como quem se olha no espelho a procura de algo.

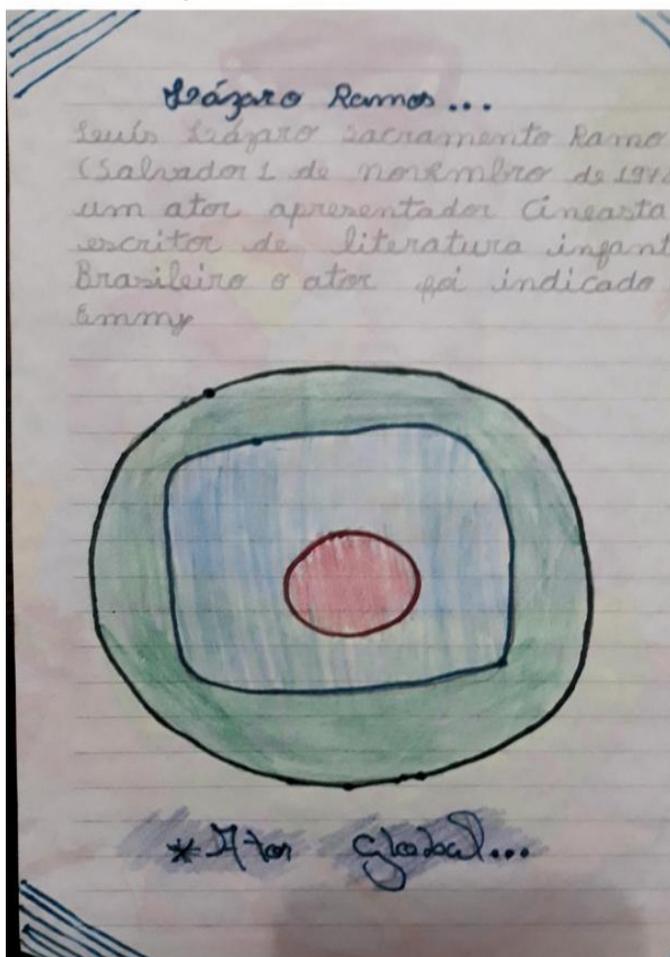
Pesquisar, ler, conversar, descobrir quem é Lázaro Ramos, um homem negro, de origem humilde, que gradativamente deixou o anonimato e a pequena Ilha do Paty, situada no recôncavo Baiano, e se tornou um prestigiado ator, tocou em uma parte profunda nas e nos estudantes, de alguma forma se reconheceram nesse lugar de origem humilde e sentiram que algo similar poderia acontecer com eles/as também. Este momento de reconhecimento entre estudantes e Lázaro Ramos faz parte do processo de identificação apresentado por Hall (2006) no Capítulo 1 – cor Laranja e também elucidado acima, nos levando a acreditar que tenha auxiliado nos fragmentos constitutivos das identidades das mesmas e dos mesmos.

A partir daí fui surpreendida a cada aula, visto que, a ideia inicial era utilizar o livro apenas no primeiro trimestre, incentivando à leitura e à escrita, como dito anteriormente. Entretanto, a curiosidade e as indagações sobre Lázaro Ramos aumentaram sobremaneira, à medida que, os relatos pessoais e familiares sobre episódios de ofensas racistas não cessavam de chegar até mim durante nossas rodas de conversa. Quanto a isso, Freire (1987) afirma que o diálogo, quando realizado com amor, compromisso e sem arrogância, de forma horizontal, estabelecendo confiança entre os dois polos, leva à libertação. Tendo as palavras de Freire em mente, tentei subsidiar minhas aulas de dança-educação ao longo de todo ano de 2018, dialogando de

modo amigável, empático, buscando estabelecer o máximo de confiança possível em nossa relação.

As questões apresentadas acima, de forma simplificada, vieram ao encontro das vivências e da realidade das e dos estudantes, fatores que contribuíram profundamente para nossas pesquisas, experimentações e criações corporais. Marques (1999, p. 41) afirma que valorizar certas realidades trazidas por elas e eles, como “histórica, social, cultural e política”, é extremamente significativo, possibilitando sua ação crítica no mundo. Durante o percurso realizado em 2018, as e os estudantes identificaram afinidades entre suas realidades e as trazidas no livro, perceberam que Na minha pele (2017), era mais que o título de um livro, era a pele de muitas, muitos e a minha também. A seguir, imagens das pesquisas realizadas por estudantes são adicionadas, a fim de facilitar sua leitura, todas estão transcritas.

Figura 09: Quem é Lázaro Ramos?

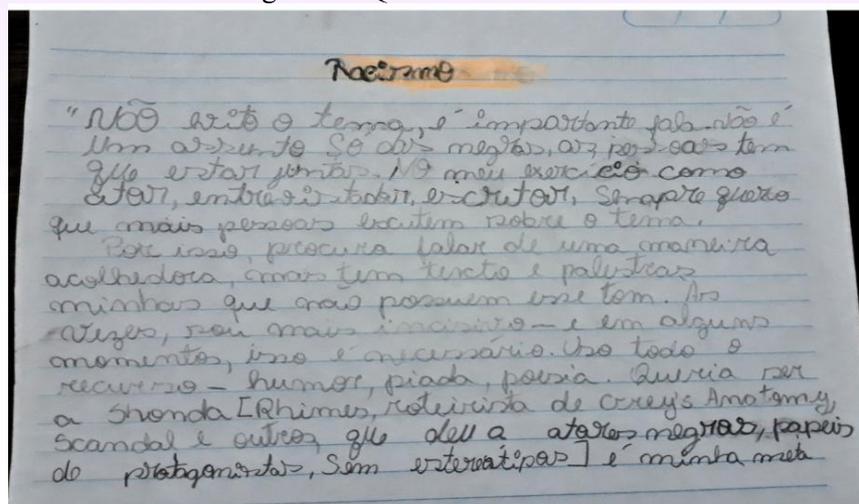


Fonte: Acervo pessoal (2018)

Lázaro Ramos

Luís Lázaro Ramos Sacramento Ramos (Salvador 1 de novembro de 1973) é um ator, apresentador, cineasta e escritor de literatura infantil. Brasileiro, o ator foi indicado ao Emmy.

Figura 10: Quem é Lázaro Ramos?



Fonte: Acervo pessoal (2018)

Racismo

“Não evito o tema, é importante falar não é? Um assunto só dos negros, as pessoas tem que estar juntas. No meu exercício como ator, entrevistador, escritor, sempre quero que mais pessoas escutem sobre o tema.

Por isso, procuro falar de uma maneira acolhedora, mas tem texto e palestras minhas que não possuem esse tom. Às vezes, sou mais incisivo – e em alguns momentos, isso é necessário. Uso todo o tipo de recurso – humor, piada, poesia. Queria ser a Shonda Rhimes, roteirista de Grey's Anatomy, Scandal e outros, que deu a atores negros papeis de protagonistas, sem estereótipos, é a minha meta.

Nas imagens acima, constatamos duas das diferentes pesquisas realizadas pelas e pelos estudantes, uma direcionada em conhecer quem era Lázaro Ramos, outra, contendo trechos de uma de suas entrevistas abordando a temática racial. Destaco que e a descoberta sobre a vida de Lázaro Ramos, entrevistas dadas, pontos de vista defendidos foram novidade para todas e todos nós, lemos, conhecemos e subimos juntas e juntas e juntos cada degrau de aprendizagem em busca da abrangente temática. Com esse material em mãos, cada integrante deveria ler o que pesquisou, incentivando o exercício da leitura e, necessitando de minha intervenção quando necessário.

As leituras e os diálogos aconteciam sempre em nossa roda de conversa (apresentadas no quadro abaixo com valores aproximados), momento que se tornou hábito entre nós, acontecia no início, antes das aulas práticas compostas de exercícios e sequências de movimento, ou no final das mesmas. Nesta em específico, a leitura aconteceu no primeiro momento, para que a partir daí os questionamentos, esclarecimentos e diálogo sucedessem.

Quadro 04: Desenvolvimento da pesquisa e rodas de conversa.

Trimestres	Aulas dadas	Rodas de conversa	Pesquisa solicitada/realizada
1º - janeiro, fevereiro e março.	12	12	Livro Na minha pele (2017) trazido pela pesquisadora e para os/as estudantes: Quem é Lázaro Ramos? Criação de células coreográficas e consequente coreografia para a Dança da Escola no Calçadão.
2º - abril, maio e junho.	36	36	Entrevistas, filmes e vídeos abordando a temática racial. Criação de células coreográficas.
3º - julho, agosto e setembro.	24	20 Época com mais ensaios para as apresentações.	Criação do Memorial Pessoal Familiar. União das células coreográficas, transformadas em sequência. Espetáculo praticamente finalizado.
4º - outubro, novembro e dezembro.	30	25 Época com mais ensaios para as apresentações.	Composição da música autoral e apresentação na Mostra Estudantil de Arte e na I Mostra Independente do Programa Mais Educação.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Ao final das leituras, todas e todos, sem exceção, falavam o que mais lhes chamou atenção, uma palavra, uma frase inteira, ou uma ideia, explicando o porquê, para entendermos seu ponto de vista. Os trechos por elas e eles escolhidos a partir da pesquisa realizada e lida em sala de aula, eram anotados por mim, para posteriormente, servirem como estímulo para a criação de movimentos.

Momentos como as rodas de conversa realizadas no primeiro semestre de 2018, descritas no quadro acima, que inicialmente não eram compreendidos por parte das e dos estudantes ante a inquietude de realizarem prontamente as aulas práticas, se tornaram uma de nossas rotinas ao longo do ano, pois são extremamente relevantes e ricos:

Quebrando-se o tabu de que "conversar não é dançar", poderíamos introduzir em nossas salas de aula momentos de reflexão, pesquisa, comparação, desconstrução das danças que apreciamos (ou não) e, assim, poderemos agir crítica e corporalmente em função da compreensão, desconstrução e transformação de nossa sociedade (MARQUES, 2003, p. 28).

Ouvir a e o estudante, seu ponto de vista, respeitar sua opinião, considerando-a importante e relevante, foram estratégias para construir um sólido alicerce para o próximo passo, a criação de movimentos descritos adiante, acreditando que o protagonismo estudantil seja o diferencial para a solidez de trabalhos realizados no âmbito escolar, Santos (2006) afirma essa importância, assegurando o respeito às histórias individuais de suas alunas e demonstrando que, trazê-las para suas aulas fez

toda diferença em seu trabalho e que estimular a capacidade criadora, propiciou transformação social às mesmas.

O protagonismo individual, em constante diálogo horizontal, baseadas em um tema gerador (FREIRE, 1987), dialoga com o contexto das e dos estudantes citados por Marques (2010) e também com a valorização individual do fluxo interno defendido por Laban (1990). Para a autora, este contexto deve ser algo real, vivido pelas e pelas estudantes, como por exemplo, a discriminação racial abordada nesta pesquisa, considerando seus abundantes significados e sentidos, dialogando de forma empática, com o contexto das e dos estudantes trabalhados através da dança, valorizando a interpretação e criação singular, esta potente triangulação pode se consolidar como “[...] uma ação educativa **transformadora** (grifo meu) na área da dança (MARQUES, 1999, p. 95)”.

Cientes de que as leituras realizadas reverberariam em uma produção coreográfica, concebida, dançada e protagonizada pelas próprias e pelos próprios estudantes, ambos demonstraram grande interesse e empenho em prosseguir com as pesquisas e participar das atividades propostas, pontos que serão descritos mais a frente. A esta altura, estava tomada por um sentimento de euforia, semelhante a das e dos estudantes, como educadora meu entusiasmo na esfera educacional encontrava-se em poder proporcionar este momento junto a elas e eles, como artista, me arrebatava à ideia de uma criação em dança autoral composta por sentimentos, personificados em movimentos de histórias que julgava serem fortes e vividas por crianças e adolescentes tão jovens, por fim, o fragmento que compõem minha identidade pessoal, mulher fora da esfera educacional e artística, estava plenamente tomada de emoção.

Aprofundar nas pesquisas ampliou nossos objetivos, a cada material recebido, lido e discutido, imergimos, como já mencionado, em questões de profunda identificação, como racismo, cor, etnia, raça, preconceito, violência, dentre outros. Fazendo nossos propósitos dilatarem, desta maneira, a busca por empoderamento, entendimento, reconhecimento, amor próprio, autoestima, autocuidado, história, africanidade e ancestralidade, saíram de elementos constituintes do objetivo geral, que teria como produto final a construção de algo para a Dança da Escola no Calçadão, tornando-se objetivos pessoais.

Ao falar objetivos pessoais, assim descrevemos devido ao fato de nossas pesquisas englobarem não apenas a residência (moradia física das e dos estudantes),

mas principalmente por tocarem suas vidas e a de seus familiares, emergindo histórias profundas de lutas, traumas, preconceitos, discriminação, acomodação, revolta, etc. Histórias relatadas, a priori, durante nossas conversas informais, pelos corredores da escola antes das aulas e posteriormente de forma escrita, como detalhadas mais adiante, fazendo nosso trabalho ir além do livro do Lázaro Ramos, tornando-as tão importantes quanto às do autor, fazendo com que as marcas trazidas em *Na minha pele* (2017), se tornasse a pele de todas e todos nós.

Os episódios descritos por estudantes, ocorridos de modo direto, com suas e seus familiares sempre existiram, porém, cerceados para permanecerem no oculto e desta forma, “não existirem”, tornando-se histórias ausentes. Boaventura de Souza Santos inspira Nilma Lino Gomes (2017, p. 40-41), a falar sobre sua teoria, a “[...] sociologia das ausências, que visa produzir como não existente algo que existe”, e seu objetivo é justamente “transformar as ausências em presenças”. Este foi o intuito ao dar voz, escrita, espaço para o diálogo às e aos estudantes, trazer à existência a potência das ausências vividas por elas, eles, por mim e também pelas suas famílias, através da criação corporal.

Entretanto, antes de “adentrarmos os lares” das e dos estudantes, discorreremos sobre o primeiro momento da pesquisa, a busca, seguida de leituras em nossa roda de conversa sobre quem era Lázaro Ramos. Após a leitura individual de seu material, elas e eles escolhiam palavras e trechos de suas pesquisas, ou de colegas, fosse por identificação, aproximação, surpresa, inquietação ou revolta, enquanto anotava em pedaços de papel, posteriormente dobrava como em um amigo oculto, então dividia as e os estudantes em grupos, trios, ou duplas, sorteavam um desses papeis, com palavras e trechos citados por elas e eles no decorrer das leituras.

Após o sorteio, as palavras não poderiam ser trocadas e iniciávamos nosso processo de criação coreográfica, Marques (2003, p. 32) afirma que tanto a composição coreográfica, como a improvisação são danças que devem ser ensinadas na escola, ambas são formas de pensar e fazer a dança, portanto, formas de arte, “[...] são esses dois processos que mais permitem aos alunos experimentar, sentir, articular e pensar a arte como criadores e sujeitos do mundo”.

Propor a criação coreográfica para as e os estudantes é justamente apresentar as variadas nuances que esta prática proporciona, não apenas as trazidas acima pela autora citada, visto que, instigá-las e instigá-los a criação de movimentos de forma livre,

inutilizando a cópia e reprodução coreográfica feita repetidamente por profissionais de dança, contribui para a autonomia, autoconhecimento de si e de seu corpo, criatividade, consciência corporal, pensamento crítico, escuta ativa e respeitosa aos demais e novas formas de se relacionar com a dança. Os aspectos trazidos fazem parte da minha rotina pedagógica, visando à transformação que a dança-educação proporciona em âmbitos pessoais e sociais, temas que permearam a minha juventude após encontrar essa linguagem artística. Antes mesmo de me tornar educadora graduada, por sorte experimentei a dança de maneira leve, degustei de seu sabor adocicado e inesquecível, que marcou perenemente minha história, me devolvendo alegria, autoestima e o prazer de existir, justamente por ter minha vida transformada.

Essa perspectiva de trabalho é indicada nos documentos apresentados no Capítulo 3 – cor Azul, como por exemplo, o PCN (1996) e a BNCC (2017) afirmam que a dança na escola propicia e fortalece a autonomia as e aos estudantes, aspecto desenvolvido em nosso trabalho ao longo de 2018. A BNCC (1997) inclusive traz como uma das habilidades da dança, propor a criação e a experimentação de movimentos, individual ou coletivamente, dialogando com a autora citada acima, quando afirma que a improvisação deve ser levada para a escola, como foi em nosso trabalho, elemento constitutivo para a criação do espetáculo. Neste ínterim, a pesquisa também se justifica por contemplar as propostas trazidas pelos documentos normativos oficiais, PCN's e BNCC, abarcando as habilidades apresentadas por eles.

O processo de criação acontecia com músicas ao fundo, tendo a duração das aulas, 1h 20min e deixava a turma completamente à vontade. O tempo variava de acordo com a inspiração delas e deles, enquanto registrava os momentos fotografando, também prestava auxílio a todas e todos, grupos, trios e duplas, provocando para que pudessem pensar além da literalidade das palavras, buscando ressignificá-las de forma mais ampla, alternativa e criativa, explorando não apenas a capacidade criadora, mas também os fatores de movimento contidos no Sistema Laban (1978), explicitados por Ciane Fernandes (2002, p. 102): fluxo, espaço, peso e tempo, presentes em minhas aulas. Tais fatores estão contidos nos movimentos básicos e cotidianos e se alternam sempre entre duas qualidades antagônicas de movimento, por exemplo, fluxo (livre ou controlado), espaço (direto e indireto), peso (leve ou forte) e tempo (acelerado ou desacelerado) e podem ser combinados das mais variadas formas, originando uma vasta gama de movimentações (FERNANDES, 2002, p. 107-117).

A ideia diretriz é que o professor deve encontrar sua própria maneira de estimular os movimentos e, posteriormente, a dança, em seus alunos, escolhendo entre um conjunto de temas de movimentos básicos aquelas variantes adequadas à etapa e ao estado de desenvolvimento reais do aluno ou da maioria da classe. Esse conjunto de temas se forma paralelamente a uma escala de complexidade crescente [...] (LABAN, 1990, p. 33).

Minhas práticas docentes têm como base esta premissa, conduzir as e os estudantes com empatia, carinho, cuidado, respeitando o tempo de cada uma delas e cada um deles e da turma como um todo, entendendo que podem, individual e coletivamente, descobrir as potencialidades de seus movimentos. Acredito que uma das muitas missões de ser educadora e educador, é conduzir, auxiliar, guiar, estimular e ter a honra de presenciar a experimentação, a descoberta e o nascimento de cada novo movimento. Aulas assim, que valorizem a criação individual, considerando o contexto das e dos estudantes, de maneira empática e carinhosa, propiciando momentos de autodescoberta, trocas constantes consigo e com o meio, construindo e desconstruindo a cada momento minúcias componentes de identidades, são aulas, que criam diálogos entre diferentes autores como, Rudolf Laban, Isabel Marques, Paulo Freire, Stuart Hall e Tomaz Tadeu da Silva, podem servir de inspiração para educadores, artistas, educadores e educadores de diferentes linguagens, pois, são aulas que envolvem diálogo, leitura, descoberta e pensamento crítico.

Educadoras, educadores e artistas, assim como eu, certamente encontram-se nas palavras de Santos (2006, p. 108), ao dizer que para estes momentos de criação em sala, ela se colocava no “[...] papel de líder e facilitadora [...]”, sugerindo dinâmicas que auxiliassem suas estudantes na criação de pequenas sequências de movimentos, também chamadas de células de movimento, que de acordo com Flávio Alves (2007, p. 02), é quando “[...] o gesto se mantém na sua dimensão mais primordial [...]”, ou seja, mantém sua essência bruta e somado a outras células, é lapidado formando assim uma grande sequência coreográfica, também chamada de coreografia.

Findado o processo de criação de movimentos, cada grupo, trio, ou dupla deveria mostrar a célula coreográfica criada para o restante da turma, trabalhando componentes importantes, tais como, olhar apreciativo às apresentações artísticas, respeito às e aos que se apresentam, promovendo o rompimento da timidez e valorização da obra,

contemplando, as seis dimensões do conhecimento descritas na BNCC (2017) já descritas acima.

Nas imagens das fotografias abaixo, 04 e 05, ilustramos respectivamente o processo de criação coreográfica, realizado em duplas, trios, ou grupos e em sequência, o momento de apresentação das células coreográficas para os e as colegas da turma. Este processo inicial era realizado sempre na sala de vídeo, como podemos observar nas imagens, pois a escola não continha em sua infraestrutura, sala adequada para as aulas de dança.

Figura 11: Processo de criação de movimentos.



Fonte: Acervo pessoal (2018)

Figura 12: Apreciação das células criadas pelas duplas, trios ou grupos.



Fonte: Acervo pessoal (2018)

Ao final da apresentação de cada grupo, instigava as e os estudantes apreciadoras e apreciadores a comentarem sobre o que viram, se as movimentações faziam alusão à palavra, ou frase sorteada, se o grupo havia conseguido transmitir a mensagem através da célula coreográfica e qual, ou quais movimentos gostariam de dançar, trazendo a movimentação criada pelas e pelos colegas para seus corpos e, enquanto falavam, anotava em meu caderno os momentos escolhidos para, seguidamente, incorporá-las a montagem coreográfica de cada turma.

Repetia o processo com as quatro turmas, A, B, C e D, assim cada uma delas a partir dos mesmos estímulos e processos, criava suas células coreográficas e posteriormente, sua própria coreografia, ao longo do ano unia as quatro turmas pouco a pouco, tornando todas as células coreográficas em uma coreografia única. Desta forma, a dança não era mais da turma A ou B, mas de todas as e todos os estudantes do Programa Mais Educação da Escola Prata.

Como dito, minhas aulas ocorriam na sala de vídeo, infelizmente a Escola Prata não possuía sala própria para dança e a quadra era ocupada majoritariamente com a Educação Física, ficando disponível para uso entre a troca do turno da manhã e o da

tarde, 11h às 13h e em 2018, ano de desenvolvimento do projeto, apenas três dias na semana estava na escola esses horários, desta forma, muitas junções de turma aconteciam primeiramente na sala de vídeo, um espaço fisicamente pequeno, como visto nas imagens anteriores. Não romantizo aqui, a carência de espaço adequado, esta fala vem na verdade acompanha das minhas memórias enquanto artista. Na igreja realizávamos aulas e ensaios em qualquer espaço, pátio, cozinha, corredor, casa de colegas, área aberta e até mesmo na rua. Meu ingresso na UFV em 2006, cinco anos após a criação da graduação em dança e apesar da excelente estrutura, ainda amargávamos a falta de espaços adequados para elaboração de algumas atividades, como apreciação de vídeos, por exemplo, e sala para as aulas, dispondo somente de duas salas para as aulas práticas. Além de não contar com sala de vídeo na época, não havia sala para figurino e atividades que exigissem manuseio de materiais como, tinta e argila para confecção de peças, bem como tecido, papel, dentre outros.

As palavras acima vêm como relato, mas principalmente como apelo à resistência educadora. Se minha professora tivesse desistido de ministrar aulas na igreja por falta de espaço, não teria como conhecido a dança em toda sua magnitude e me apaixonado por ela, se durante a graduação na UFV as professoras se negassem a lecionar, por conta dos aspectos mencionados, a arte educação estaria distante de mim, pois não cursaria da disciplina Práticas Pedagógicas. A professora que sou hoje, as aulas que ministrei até então, o projeto desenvolvido em 2018 e essa dissertação só existem porque minhas antecessoras não desistiram frente às dificuldades, mas resistiram, revolucionaram os lugares por onde passaram, deixaram suas marcas na história e também em minhas memórias, me inspirando a ser a arte-educadora que sou hoje. Rosa (2013) relata que mesmo imerso em inúmeras dificuldades para a elaboração das oficinas propostas, resistiu, mantendo-se vívido, pois era inegável a vontade de aprender dos indivíduos que por ali passavam, e creio que as docentes que passaram em minha vida, partilhavam do mesmo sentimento, assim como eu partilho hoje. Estes são alguns dos motivos que me fazem comungar com o processo educador proposto por Paulo Freire, para o Patrono da educação, o ensino se propaga por meio dos dois principais atos: o ato do amor e o ato revolucionário, revolução que liberta, cria, transforma e dissemina amor.

Partilhando assim, das ideias de Paulo Freire, a educadora que me tornei hoje acredita na educação amorosa e revolucionária, por este motivo, a ausência de espaços

adequados para aulas, ensaios e produção de atividades não impossibilita minhas aulas. Falta de recursos, som, apoio, materiais e verba, nunca me impediram e jamais irão interromper meu ato de educar, amar e revolucionar as e os estudantes que passarem em minha vida.

A imagem a seguir ilustra uma de minhas falas, ao explicitar sobre a utilização da quadra, a fotografia 07 registra o momento de união das células coreográficas, que inicialmente foram criadas por estudantes, apreciadas e finalmente transformadas em uma coreografia, ensinada para todas as turmas (A, B, C e D). Datada em agosto de 2018, a imagem ilustra um, dos muitos ensaios realizados na quadra da escola, quando nos preparávamos para a Mostra Estudantil de Arte.

Figura 13: Ensaio na quadra com todas as turmas.



Fonte: Acervo pessoal (2018)

Todavia, antes de destrinchar o caminho da construção para uma coreografia uníssona, é interessante ressaltar como cada turma e cada estudante, tendo em comum o mesmo processo de estímulo para criação, elaboraram sequências de movimentos tão ricas e díspares. Por exemplo, a palavra “preconceito” foi destacada por todas e todos, no entanto, as movimentações criadas foram completamente diferentes, um grupo trouxe movimentos que simulavam uma pessoa sendo impedida de entrar em um ônibus por ser negra, enquanto esta se sentia acuada, já outro, apresentou movimentos que representavam a indiferença perante as ofensas. Quanto a isso, Laban (1990) afirma que a dança como meio educacional, justamente provoca respostas variadas em cada pessoa,

dirigindo a criação de movimentos para um todo significativo.

Na dança educacional, cujo objetivo é ajudar a pessoa a tomar consciência e reafirmar sua própria potencialidade, aprender a relacionar e aumentar a capacidade de resposta e habilidade para se comunicar, o equipamento, técnico, em primeiro lugar, tem de servir a esse fim. É por isso que Laban propôs uma técnica de dança "livre", ou seja, liberada de um estilo idealizado segundo normas específicas. No entanto, de maneira alguma, deve ser caoticamente livre. Existe um ritmo universal e elementos formais que são parte de nossa bagagem e experiência humanas. Tratamos de chegar até eles e despertá-los em nosso interior e, ao levá-los ao plano consciente, nossos poderes criativos podem se enriquecer. Precisamos empregar todo nosso ser no material do movimento e descobrir a facilidade ou dificuldade que temos para utilizá-lo e manejá-lo ao dançar. Isto nos dará maior compreensão de nós mesmos e nos estimulará a desenvolver nosso potencial (LABAN, 1990, p. 114-115).

É inegável o potencial criativo do que Laban (1990) chama de dança educativa, a dança-educação liberta de padrões pré-definidos, como as aulas de dança tradicionais, que prezam pelo alto tecnicismo, movimentos executados com maestria, como ressalta Marques (2003, p. 27) dizendo que “[...] os ideais de corpos para aqueles que dançam (magreza, flexibilidade, juventude) ainda estão presentes em nossa sociedade [...]”, e o apego a essas características podem transformar as aulas de dança em verdadeiros “[...] campos de concentração [...]”.

Acreditamos que a dança-educação, perspectiva pela qual o trabalho foi desenvolvido, quando abordada no ambiente escolar pode ser capaz de ampliar a visão dos/as estudantes em relação aos corpos que dançam, expandindo seu potencial criativo, e o repertório de movimentos, encontrando autonomia no processo de criação, desconfiemos e trazemos como hipótese que conseqüentemente também pode reforçar a autoestima.

Como explanado, a dança educativa proposta por Laban (1990), é uma dança, uma ação libertadora, capaz de desenvolver o autoconhecimento daquelas e daqueles que praticam, dialogando diretamente, com uma das perspectivas propostas por Freire (1996), que é o incentivo a autonomia das e dos estudantes, para o autor, respeitar a autonomia é também respeitar a dignidade, aspecto basilar para o desenvolvimento de nossas práticas em 2018.

Ao final do primeiro semestre dispúnhamos: da primeira etapa da pesquisa, conhecer mais sobre Lázaro Ramos, lendo, discutindo e criando em sala de aula, falas

do autor que mais chamaram atenção das e dos estudantes e pequenas células coreográficas criadas pelos grupos de cada turma. Neste momento não imaginávamos o que ainda estava por vir, a identificação com os apontamentos descritos acima, foram profundamente significativos, nos levando a mergulhar profundamente na extensa temática racial.

Percebendo que mesmo após a apresentação da Dança da Escola no Calçadão, o assunto ainda reverberava entre as e os estudantes, gerando curiosidade, revolta, questionamentos e conflitos com relação à cor da pele, textura do cabelo e até mesmo traços faciais, iniciei o segundo semestre levando materiais como entrevistas⁴² com o próprio Lázaro Ramos, vídeos⁴³ explicando o colorismo, que de acordo com Alessandra Devulsky (2021), seu surgimento possui relações com o período da mestiçagem realizado no Brasil a fim de embranquecer a população (projeto conhecido como eugenia) e também filmes como Pantera Negra (2018) e Quilombo (1984). Lázaro Ramos (2017, p. 75) afirma ter iniciado a inclusão de produções negras para seus filhos, por meio do áudio visual, afirmando que faz diferença para as crianças negras terem acesso a esses produtos. Finaliza dizendo que “[...] essas produções são mais um tijolo na construção de novas identidades, com a capacidade de imprimir no imaginário de todas as crianças [...] um tipo que nem sempre esteve presente nas produções feitas para elas”.

Lembro que durante a exibição do filme Pantera Negra, as e os estudantes ficaram com os olhos brilhando, achando “Super maneiro!” (palavras delas e deles), os heróis e as heroínas serem negras e negros. Durante algumas semanas, os meninos ainda se consideravam e queriam ser o ator de Pantera Negra, enquanto as meninas eram o exército feminino representado no filme e todas e todos eram moradores da cidade imaginária de Wakanda.

Na imagem abaixo, a fotografia 09 ilustra exatamente a empolgação e identificação que tiveram em relação ao filme Pantera Negra (2018). Semanas se passaram e ainda estavam imersos na história contada, fazendo inúmeras vezes o movimento de braços como na imagem. O que para muitas pessoas foi apenas um filme, para as e os estudantes foi a representividade nas telas, negros e negras poderosas,

⁴² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Xy14vJkdX-A> Acesso em: jun. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hQupTegyebw> Acesso em: jun. de 2018.

⁴³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iv5inBkEMK4&t=131s> Acesso em: jun. de 2018.

poderosos, ricos, ricos, imponentes, inteligentes, ocupando lugares de reis, rainhas e líderes.

Figura 14: Braços de Wakanda.



Fonte: Acervo pessoal (2018)

Ao final de cada exibição audiovisual, ou até mesmo no dia posterior, seguíamos para nossa roda de conversa e repetimos o mesmo processo, diálogo, anotações realizadas por mim sobre trechos marcantes para cada uma e cada um, divisão de grupos, trios ou duplas para criação de células coreográficas e posterior apresentação e aos colegas de turma. Nem sempre o estímulo para a movimentação eram as palavras, no dia da sessão do filme Pantera Negra (2018), este serviu como inspiração.

Todavia, ao passo que aumentava o conhecimento, aumentavam as dúvidas, os questionamentos e as identificações, mas, “quais dúvidas?”, você deve estar se perguntando. Dúvidas como: “Tia, mas se alguém me chamar de macaco, eu vou fazer o que então?” (MARRON, 2018), palavra citada nas entrevistas de Lázaro Ramos, “Ué tia, se não me deixarem brincar porque sou preto, eu não posso xingar?”, pergunta feita

por um estudante, após relatar que este episódio de fato ocorreu com ele, “Quando falarem que meu cabelo é duro e feio, eu tenho que ficar quieta?” (LILÁS, 2018). Ao receber essas inquietações, percebi-me assim, nas palavras de Candau (2014, p. 26), ao afirmar que:

Todos somos educadores e educandos, ao mesmo tempo. Ensinamos e somos ensinados, numa interação contínua, em todos os instantes de nossas vidas. [...]. Espontaneamente aprendemos em nosso meio, com os outros, com nossas experiências, com nossas mediações pessoais.

Enquanto educadora que sou, encontrei-me inteiramente no papel de educanda, buscando beber do conhecimento que descobríamos juntas e juntos, fazendo basilar as sábias palavras do nosso timoneiro Lázaro Ramos (2017, p. 57), onde diz que o caminho encontrado para falar sobre discriminação e racismo “[...] nunca foi em tom agressivo. A delicadeza era consciente mesmo. Foi o caminho que achei, não sei se melhor ou pior, mas foi o que era possível para mim”.

Este trecho me encantou e decidi trazê-lo para nossas aulas, não apenas de forma poética, mas de maneira prática, justamente por alguns meninos apresentavam características agressivas, relatando que muitas vezes respondiam as ofensas raciais com truculência física. Então, durante uma aula, uni as quatro turmas na sala de vídeo e propus uma dinâmica diferente, relembramos as ofensas raciais vivenciadas por elas e eles, referentes principalmente ao cabelo, à cor da pele e traços físicos. Silva (2007) afirma traz em seu texto que a escola, por muitas vezes, é um dos locais onde as diferenças são evidenciadas e ressaltadas negativamente, causando desvalorização às e aos estudantes que a frequentam, esse foi um dos motivos para realizar a dinâmica descrita abaixo no espaço escolar, torná-lo um local de acolhimento e não discriminatório.

Para não gerar atrito entre as e os colegas de classe, tomei para mim a horrível missão de repetir as e aos estudantes as ofensas recebidas e, logicamente, a primeira reação da maioria foi responder agressivamente, com xingamentos e também com ofensas. Porém, não eram estas respostas que procurava então, eu repetia a frase e pedia que respondessem novamente, sem insultos, assim seguimos uma, duas, inúmeras vezes, até encontrarmos respostas que englobassem a delicadeza citada por Ramos (2017), respeito, afetividade, cuidado e acima de tudo, empoderamento. Por exemplo, em muitos relatos e conversas a questão “cabelo duro” surgiu como ofensa para muitas meninas. Como fazê-las compreender a beleza do/no cabelo crespo e, se reconectar com

ele, aprendendo a amá-lo de verdade? Processo que também passei da infância à fase adulta, descobri beleza e aprendi amar meu cabelo há aproximadamente 10 anos e foi importante compartilhar este fato com as meninas, conseqüentemente discorremos longos diálogos sobre representatividade, amor próprio, consciência, cuidados com o cabelo, autoestima, empoderamento, negritude, afeto, respeito, empatia, colorismo, cuidado, história, até mesmo penteados, afinal “[...] o que nós queremos é ajudar o negro a se libertar do arsenal de complexos germinados no seio da situação colonial.” (FANON, 2008, p. 44).

Incessantemente as e os estudantes traziam relatos de injúrias raciais ocorridas com elas, eles ou com suas e seus familiares, acendendo um alerta que ainda não havíamos chegado ao fim do nosso trabalho. Propus a construção do que chamei de “Memorial pessoal ou familiar”, as e os estudantes deveriam escrever em uma folha de papel e levar para a aula, um episódio marcante de ofensa racial sofrido por elas, eles ou familiares, para que, após a leitura pudéssemos ressignificá-los tendo como palavra de ordem a fala de Ramos (2017), a delicadeza, o afeto.

Memorial familiar ou pessoal

A inspiração para este memorial veio de duas autoras que subsidiam minhas práticas em dança. A primeira, Inaycira Falcão dos Santos, que direcionou suas alunas a uma entrevista com familiares após a leitura de um livro, seguindo para a criação de movimentos (SANTOS, 2006). A segunda, Graziela Rodrigues, que solicitou às e aos estudantes um inventário de suas origens, seus registros culturais, assim, as aulas de dança se tornam um laboratório para a produção fontes, sendo a própria bailarina e o próprio bailarino, o sujeito a ser pesquisado (RODRIGUES, 2005).

O início da pesquisa de Santos (2006) acontece após a prática em um estudo de campo sobre o universo do tambor Bâtá, caminhando para o campo afro-brasileiro por meio de exercícios corporais, leituras de livros, vivências em campo e especificamente, o momento que serviu de inspiração para a minha pesquisa, a leitura do livro sobre uma menina curiosa em conhecer os hábitos dos avôs. A pesquisadora solicitou que suas estudantes entrevistassem suas mães, pais, avós, avôs, bisavós, bisavôs e levassem por escrito, posteriormente à leitura, nasce o processo de criação coreográfica, tendo as entrevistas realizadas como uma de suas bases.

Já Rodrigues (2005) influencia o desenrolar de meu trabalho quando apresenta a bailarina e bailarino (aquela e aquele que dança), como pesquisadora e pesquisador de si, trazendo como inspiração a criação de um inventário registros culturais, medos, preconceitos latentes ou enfrentados por suas e seus estudantes e o desenrolar coreográfico também acontece a partir dessas pesquisas, tornando aquela e aquele que dança, em intérprete de sua própria história.

Foi neste momento que a pesquisa ganhou dimensões maiores que pensadas inicialmente, não imaginávamos que as dinâmicas e conversas promovidas em sala de aula, adentrariam, desta forma, o lar das e dos estudantes, englobando suas famílias, tornando-as e tornando-os cocriadoras e cocriadores do nosso trabalho. Este feito tornou-se possível, por gradativamente subirmos degraus que nos conduziram até este momento, como as constantes rodas de conversa, que subsidiaram não só nossos diálogos de pesquisa, mas também serviram para estabelecer uma relação de confiança entre professora/estudante, e principalmente um processo de criação coreográfica, sempre arraigado de reflexões, ressignificações, diálogo, desenvolvido pelas pelos estudantes desde o início, tendo como base as pesquisas executadas por elas e eles.

Tais fatores fizeram com que este trabalho se tornasse único, ele foi construído com as histórias individuais e familiares contadas e dançadas pelas e pelos, assim, cada movimento criado era também a ira das injúrias raciais sofridas sendo externalizada, a afirmação de se reconhecerem e se reencontrarem como corpo negro, era um pedido para cessarem as brincadeiras arraigadas de ofensas e acima de tudo, força, amor próprio, movimentos de estudantes transformados e empoderados por meio da dança.

Allan da Rosa (2013, p. 65) diz que o mestre, a educadora e o educador “[...] não ensina, ele inicia, ele cria condições para a aprendizagem que inclui o indeterminado [...]”, e assim mantive meu caminhar, principalmente na construção dançada do Memorial Pessoal ou Familiar, realizado entre o final do segundo trimestre e início do terceiro. Todos os e todas as estudantes, sem exceção, realizaram a pesquisa, até mesmo os e as estudantes brancos, aquelas e aqueles que não tinham familiares negras ou negros, entrevistaram amigas, amigos ou colegas negras e negros, sendo assim, tivemos aproximadamente 45 relatos compondo o Memorial.

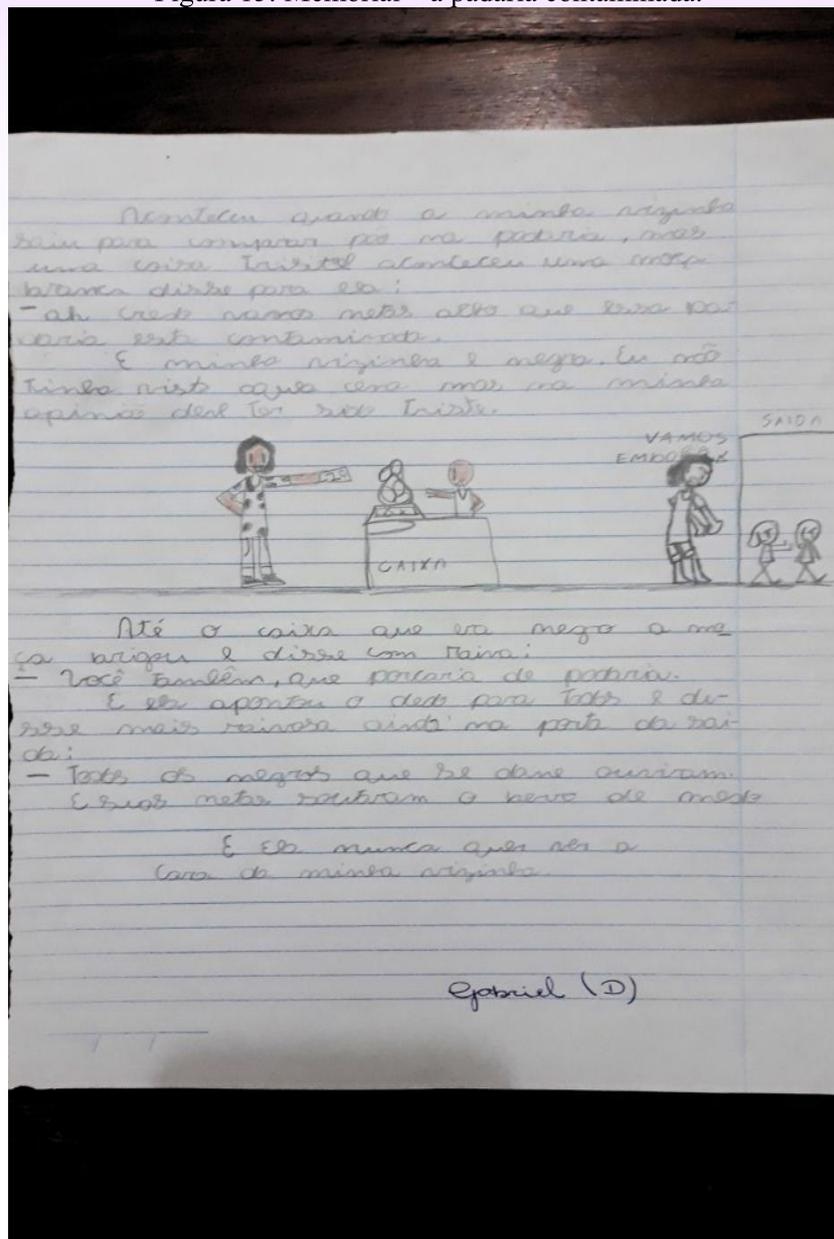
Curioso destacar que nossas conversas, pesquisas e estudos tomaram proporções tão grandiosas que um estudante branco, em especial que na época possuía 09 anos, expressava o desejo em ser negro, manifestando até mesmo certa teimosia em suas falas

“Tia, eu até sou claro, mas minha avó é negra sim, então sou negro também.”. Müller e Cardoso (2017, p. 33) conceitua posicionamentos como estes de “branquitude crítica”, [...] “indivíduo ou grupo de brancos que desaprovam publicamente o racismo.” O estudante certamente fazia parte desse grupo, era inteligente e com opiniões fortes, demonstrava seu grande descontentamento e até mesmo raiva, sobre o racismo, dizia não entender por que existiam pessoas capazes de agir dessa forma.

Müller e Cardoso (2017) também explicam que perante a diversidade da branquitude, existem de fato os brancos antirracistas e acredito que esse estudante era antirracista em toda sua verdade, percebeu ao longo do ano que, mesmo tendo elementos identitários semelhantes aos seus colegas negros, como por exemplo, ser morador do mesmo bairro, parear situação financeira, ter pais divorciados, estudar em uma escola pública, uma característica o distanciava dos demais, pequena em sua escrita e gigante em sua simbologia, a cor. Pressuponho que durante nossas aulas, conversas, trocas de experiências, relatos e histórias, o estudante pouco a pouco assimilou de sua maneira que, “A cor da pele, a textura do cabelo, as características faciais e outros aspectos físicos tornaram-se marcadores raciais [...]” (COLLINS; BILGE, 2020, p. 41).

Dos 45 relatos coletados, exibirei apenas três, o primeiro nomeado de “A padaria contaminada”, ilustrada na imagem 11, em que um dos estudantes escreveu a história de sua vizinha negra, que foi a padaria, porém, todas as funcionárias e todos os funcionários eram negras e negros e, tomada por raiva, a mulher ofendeu e insultou todas e todos, dizendo que a padaria estava contaminada. No segundo relato, apresentado na imagem 12, uma estudante conta que seus avós se hospedaram em um hotel, sua avó (branca), pediu para passarem uma blusa, quando a camareira foi entregar, seu avô (negro) atendeu a porta e a funcionária se negou a entregar a blusa, alegando que ele poderia sujá-la. Finalizando, a terceira história, representada pela imagem 13, é uma narrativa pessoal do estudante que foi a piscina de um clube e enquanto nadava, esbarrou em uma menina que o chamou de pobre, ele se desculpou e ainda sim, ela deferiu uma ofensa racista, chamando-o de macaco.

Figura 15: Memorial – a padaria contaminada.



Fonte: Acervo pessoal (2018)

Aconteceu quando a minha vizinha saiu para comprar pão na padaria, mas uma coisa triste aconteceu, uma moça branca disse para ela:

- Ah credo, vamos netas, acho que essa padaria está contaminada.

E minha vizinha é negra. Eu não tinha visto aquela cena, mas na minha opinião deve ter sido triste. Até a caixa que era negro a moça brigou e disse com raiva:

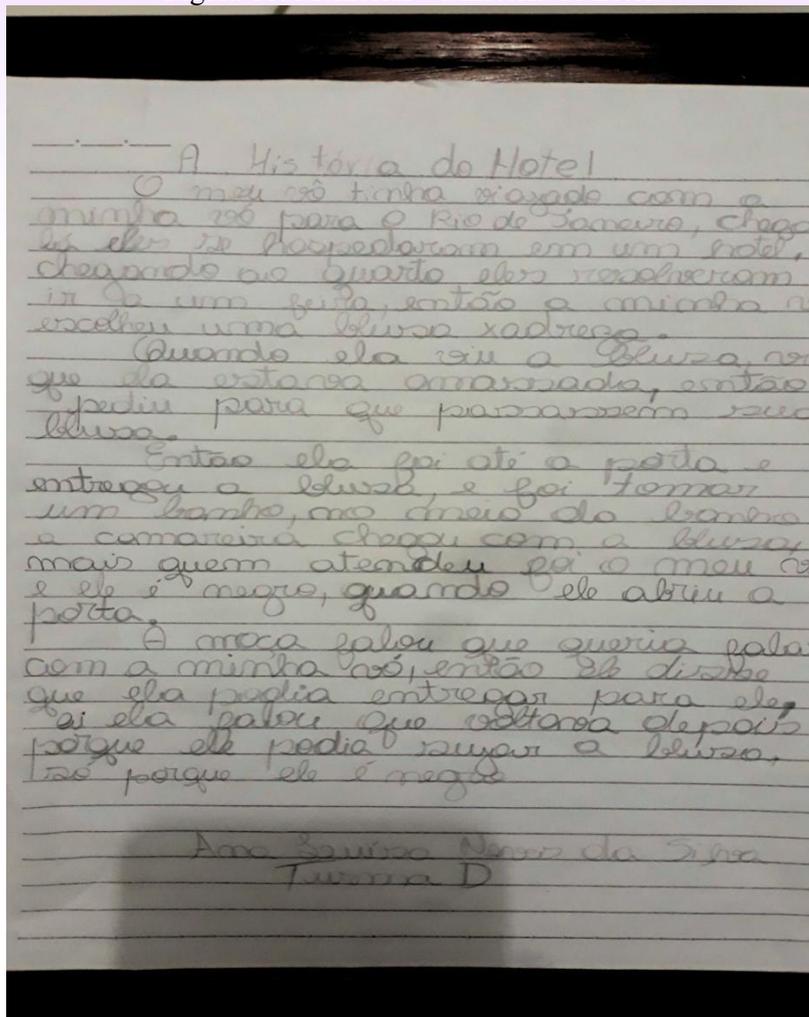
- Você também, que porcaria de padaria.

E ela apontou o dedo para todos e disse:

- Todos os negros que se dane ouviram.

E suas netas ouviram o berro com medo. E ela nunca que ver a cara da minha vizinha.

Figura 16: Memorial – a história do hotel.



Fonte: Acervo pessoal (2018)

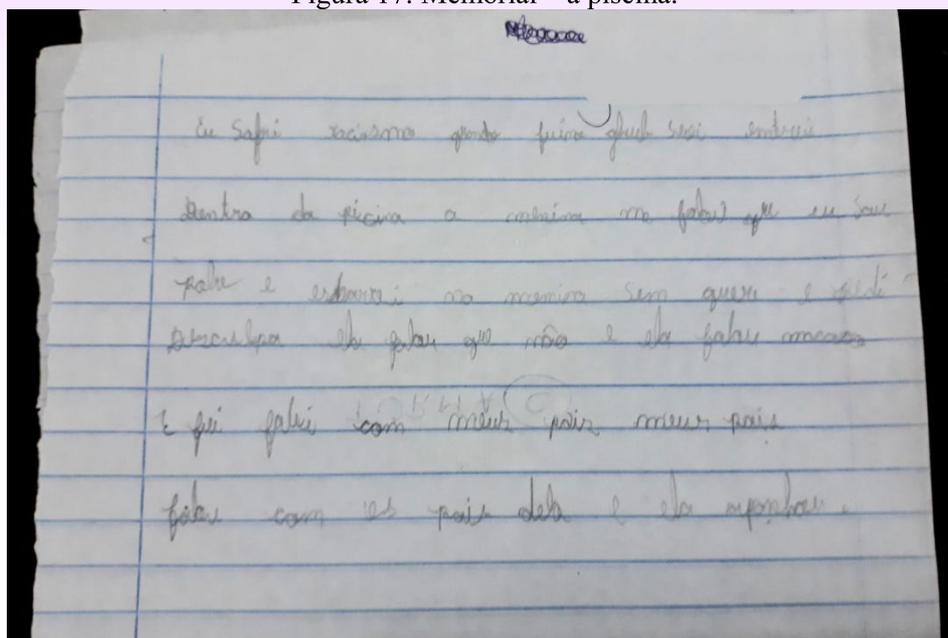
O meu avô tinha viajado com a minha avó para o Rio de Janeiro, chegando lá eles se hospedaram em um hotel. Chegando ao quarto eles resolveram ir a uma feira, então minha avó escolheu uma blusa xadrez.

Quando ela viu a blusa, viu que ela estava amassada, então pediu para que passassem sua blusa.

Então ela foi até a porta e entregou a blusa, e foi tomar um banho, no meio do banho a camareira chegou com a blusa, mais quem atendeu foi meu avô e ele é negro, quando ele abriu a porta.

A moça falou que queria falar com a minha avó, então ele disse que ela podia entregar para ele, aí ela falou que voltava depois, porque ele podia sujar a blusa, só porque ele é negro.

Figura 17: Memorial – a piscina.



Fonte: Acervo pessoal (2018)

Eu sofri racismo quando fui no clube SESI entrei dentro da piscina a menina me falou que eu sou pobre e esbarrei na menina sem querer e pedi desculpa, ela falou que não e ela falou macaco.

E fui e falei com meus pais, meus pais falou com os pais dela e ela apanhou.

O processo inicial era o mesmo, em cada turma, incentivava as e os estudantes a lerem sua pesquisa, as e os ouvintes ressaltavam uma frase, palavra, episódio que lhes chamassem atenção, enquanto anotava em meu caderno, para que pudéssemos posteriormente, passar à criação das células coreográficas. Entretanto, percebi que havíamos chegado a um lugar diferente, mais intenso, de traumas e dores, exigindo de mim uma condução mais atenta e empática, afinal, não estávamos mais lidando com as histórias das entrevistas exibidas, dos filmes assistidos, não era mais sobre a pele de Lázaro Ramos, mas sobre a pele do Marrom, da Lilás, do Vermelho, da avó da Laranja, da mãe do Verde, do vizinho da Rosa. Assim como Santos (2006, p. 104), “[...] este trabalho exigiu que eu exercesse uma liderança conscienciosa, porque tinha objetivos sensíveis e delicados [...]”, visto que, outras demandas e questionamentos vieram à tona, como por exemplo:

Mas por que faziam isso com os negros tia? (ESTUDANTE 03, 2018).

O seu bisavô foi escravo? (ESTUDANTE 04, 2018).

Hoje em dia a gente seria escravo tia? (ESTUDANTE 05, 2018).

Desta forma, antes de qualquer passo adiante, tive que literalmente andar para trás e agir como Bell Hooks (2013, p. 25), ter a “[...] coragem de transgredir as fronteiras [...]” as barreiras da escola, contando de maneira sucinta a história que os livros que não contam, considerando a variação de idade entre as e os estudantes. Djamila Ribeiro (2019, p. 6) afirma que reconhecer o “[...] caráter estrutural do racismo pode ser paralisante [...]”, até porque há estreita relação entre racismo e escravização e era neste ponto que elas e eles se encontravam, perplexas e perplexos com as histórias de escravização e com o racismo vivenciado em poucos anos de vida, e também por suas e seus familiares. Rosa (2013) diz que no passado encontramos sabedoria ancestral e identidade, percebi assim, que precisava trazer ao conhecimento das turmas a história de sucesso e riqueza sobre nossos antepassados, pois ainda não conheciam, Alberto da Costa e Silva (1996) em seu extenso livro, relata a riqueza, a habilidade intelectual na elaboração de artefatos, como cerâmica e ferro, bem como domínio na agricultura e agropecuária, dos diversos povos do continente africano.

As turmas foram positivamente surpreendidas com as novas informações, saber que seus antepassados eram rainhas, reis, donas e donos de terras, plantações, admiradas e admirados pela cor de sua pele, fez com que mudassem a visão reducionista, segregadora e discriminatória dos corpos pretos. Achille Mbembe (2014) afirma que esta segregação separou os negros de si mesmos, ocasionando a perda da identidade, em que os indivíduos estranham a si próprios, numa identidade alheia, como aconteceu com as e os estudantes mediante tantas informações de livros, conversas, pesquisas, vídeos, filmes, relatos, construção do Memorial, as indagações:

Qual minha cor tia? (ESTUDANTE 07, 2018).
Eu sou cor de chocolate (ESTUDANTE 08, 2018).
Minha mãe disse que eu cor de burro quando fogue (ESTUDANTE 09, 2018).
Eu sou moreninha (ESTUDANTE 10, 2018).
Mas você não é preta não tia! (ESTUDANTE 11, 2018).
Eu só tenho o cabelo ruim, mas sou branca (LARANJA, 2018).

Foram aos poucos, substituídas por afirmações:

Eu sou preta tia! (ESTUDANTE 12, 2018).
Meu cabelo é crespo. (VIOLETA, 2018).
Depois dessa história eu estou gostando da minha cor (MARROM, 2018).

Acreditamos que as práticas realizadas ao longo das aulas de dança-educação induziram à desconstrução e reconstrução de identidades das e dos estudantes, gerando uma possível transformação em suas vidas. E o caminho para tais descobertas se deu por muitas vias, uma delas certamente foi a concepção do Memorial pessoal ou familiar, as interações sociais e intelectuais para a construção das células coreográficas por duplas, trios ou grupos, por turma e posterior coreografia com grupal. Suspeitamos que ao propiciar possibilidades corporais para desconstruir e reconstruir as palavras por elas e elas selecionadas durante a leitura do Memorial, talvez tenha permitido também a desconstrução negativa e a reconstrução positiva de suas identidades raciais e sociais e conseqüentemente, da visão acerca de si, tendo a dança-educação como subsídio técnico, expressivo e criativo.

Por ter acontecido comigo levanto esse prognóstico de reestruturação identitária. Embora não tenha escrito, também realizei meu Memorial Pessoal Familiar junto às e aos estudantes, em nossas rodas de conversa, em nossas trocas informais durante os intervalos e durante as leituras de textos sempre trouxe algo particular. Durante meus anos de estágio na UFV, observei inúmeras aulas, professoras e variadas formas de lecionar, até mesmo as docentes que não admirei tornaram-se importantes para construir a profissional que sou hoje, uma vez que, segui na contramão dos modelos autoritários e desafetuosos. Trouxe e ainda trago, referências para a docente que sou e almejo ser, pois dentre muitos aspectos, acredito principalmente no diálogo, no amor e na troca como caminhos a serem trilhados no trajeto educacional. Entender que a e o estudante possui conhecimento, ouvir suas opiniões acerca de tudo, entender que ouvir sobre, é uma ação arraigada de afeto, é uma engrenagem para o sucesso.

Descrever tantas memórias e acontecimentos realizados em 2018 para esse trabalho escrito nos levou a refletir como a dança-educação, se fundiu perfeitamente a proposta étnico-racial, apresentada no início do ano para as e os estudantes, tendo como pilar principal, os fatores de movimento de Laban (1978), bem como a ideia do fluxo de movimento intrínseco ao homem. Percebemos assim, como os estudos de Laban (1990) nos campos do que chama de dança educativa, da valorização do fluxo interno de movimento, na possibilidade criativa dos sujeitos, gerando autonomia e autoconhecimento, desenvolvidos durante a revolução industrial, conversam com os princípios trazidos por Hall (2006), quando afirma que a pós-modernidade resultou em sujeitos fragmentados, com identidades móveis, como ilustrado no Capítulo 1 – cor

Laranja, figura 07. Acreditamos que o autoconhecimento alcançado por meio das experimentações da dança-educação, talvez tenha influenciado as construções e desconstruções das identidades, mediante a multiplicidade de identidades variantes a qual somos expostos diariamente. As palavras de Santos (2006) acrescentam e elucidam de forma belíssima o poder educacional, construtivo, integrador, imaginativo, criativo, emocional e intelectual da dança-educação no âmbito pedagógico:

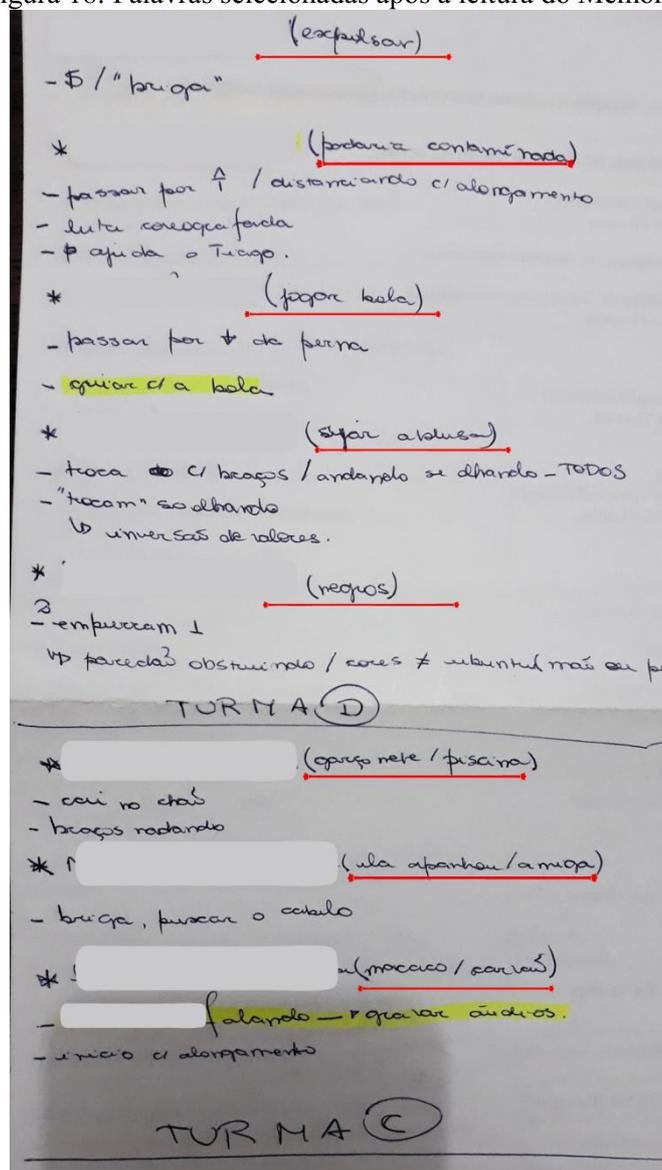
A formulação é a de que a dança precisa ser vivenciada de forma adequada como meio de expressão, o qual, depois de experiências empíricas, intelectuais, emocionais e espirituais, resulta de forma vital e dinâmica nas atividades corporais. É igualmente fundamental vivenciar a relação entre sentimento e ação, apreciar e compreender, levando em consideração o aspecto psicológico das emoções e a sua função de expressão do movimento. A dança na educação deve também proporcionar o estudo do corpo, como instrumento de comunicação, a consciência sobre a história individual, sobre o próprio pensamento, sobre a ação e a técnica de dança. A dança integra o físico, o psíquico, o intelecto e o emocional. Pode ser considerada não só como um estímulo da imaginação, mas como um constante desafio para o intelecto e um cultivo do senso de apreciação. Tudo isso leva-nos a perceber a dança como um elemento integrador e integrante do processo educacional (SANTOS, 2006, p. 42-43).

Rosa (2013) complementa dizendo que o conhecimento na educação deve centrar-se na subjetividade das e dos estudantes e para Silva (2016), tanto a educação, quanto a subjetividade, estão intrinsecamente ligadas aos processos de transformações das identidades, assim, o espaço escolar pode e deve, como afirma Moreira e Candau (2008), se transformar em um local privilegiado para a formação das identidades, como descrito na cor 1 - Laranja.

Dar lugar a criatividade, imaginação, subjetividade e autonomia para que as duplas, trios e grupos criassem as células coreográficas a partir de suas interpretações, dinâmicas propostas nos estudos de Laban (1978, 1990) e Marques (1999), fez com que o trabalho ganhasse caráter único, se distanciando de outras produções em dança-educação que abordassem a temática racial. Nossa proposta teve como diferencial enriquecedor não só as histórias individuais, tanto das e dos estudantes, como de suas famílias, mas o breve entendimento de que as noções de raça e identidades raciais estão condicionadas as questões de poder, citadas por Silva (2016), que sustentam há tantos anos as desigualdades raciais, como apontam Collins e Bilge (2020), pontos fortes, que conferiram de fato, um tom singular.

As palavras escolhidas por elas e eles após a leitura do Memorial Pessoal Familiar, anotadas por mim em uma folha de papel, aqui destacadas em vermelho na fotografia 14, abaixo, atestam os fatos acima.

Figura 18: Palavras selecionadas após a leitura do Memorial.



Fonte: Acervo pessoal (2018)

Expulsar; padaria contaminada; jogar bola; sujar a blusa; negros; garçõnete/piscina; ela apanhou/amiga; macaco/carvão.

Estes exemplos são das turmas D e C conforme podemos observar e abaixo dos nomes das duplas, apagados para manter o anonimato, as anotações que fazia enquanto apresentavam suas células coreográficas, bem como sugestões dadas pelas e pelos

estudantes após apreciarem os movimentos criados por demais colegas de turma, tal como, a última anotação: “falando – gravar áudios/início com alongamento”. O diálogo desenvolvido pela dupla em questão ocorreu entre duas estudantes, uma branca e a outra negra e as palavras sorteadas para elas como estímulo de criação foram “macaco/carvão” e após a estudante negra relatar que já havia sido chamada de macaca e carvão, elas decidiram realizar a cena falada para a composição coreográfica.

A cena foi impactante, tanto por parte da “ofensora”, como da “ofendida”, as e os estudantes concordaram em trazer para a coreografia geral, desta forma, gravei em formato de áudio, utilizando meu celular, o diálogo criado entre elas e mixei junto à montagem musical. Atingimos um ponto de emoção aguda, em que a estudante “ofensora” chorou e se revoltou por existirem pessoas capazes de cometer tais atrocidades, apenas por conta da cor da pele e enquanto foi consolada pela estudante “ofendida”, se desculpou por proferir termos agressivos, Santos (2006) afirma que, quando atingimos o aspecto emocional, cumprimos um dos objetivos da dança na educação. O choro e o pedido de desculpas pareciam vir não somente dela, mas de todas e todos que um dia ofenderam a colega, conferindo-me felicidade, não pelo ataque, de certo, mas por notar o nível de amadurecimento e possível transformação que alcançavam, entendendo que ofensas raciais, como traz Almeida (2019), não são brincadeiras, como a maçante parcela da sociedade acredita, ou finge acreditar, mas sim, casos de racismo, que devem ser tratados juridicamente.

Encontramos um pouco de alento e esperança nas palavras de Rosa (2013, p. 143):

Educação aqui é compreendida então como instrumento utilitário, mas como um beiral ativo e como praia larga para admiração, equilíbrio e mergulho em si mesmo por qualquer pessoa, como fertilidade em presença na comunidade em que se insere, que em última (ou primeira) instância é a comunidade-múndi, terráquea. Educação como arrojada e carinhosa passagem por onde se esgueira e dança, altiva, a humanidade plena que por vezes esquecemos, mofando em nossos espíritos. Educação para florescimento, luta, viagem.

Sempre acreditei na potência transformadora da dança-educação, mas presenciar ao longo do ano o efeito intenso dessas aulas na vida das e dos estudantes e também na minha, fez com me doasse sem medidas para este trabalho e percebi que a grande maioria fez o mesmo e foi nossa parceria e cumplicidade que nos levou tão longe, Herbert Read (1991) diz que a relação professor/estudante sendo uma relação

educacional, pode se estabelecer como uma relação de confiabilidade e reciprocidade. Provavelmente foi a relação de reciprocidade criada que fez as e os estudantes realizarem o trabalho de pesquisa sobre Lázaro Ramos, criarem coreograficamente e principalmente, confiarem em mim para trazer, não apenas seus relatos, mas também o de suas famílias.

Finalizamos o terceiro trimestre com a coreografia inteiramente pronta, tínhamos nosso espetáculo, entretanto, não havia nome e após apresentar algumas opções para votação, o escolhido foi RESISTÊNCIA. Um nome que realmente fazia jus a resistência vivida por nós, por suas famílias, amigas, amigos e principalmente, a resistência descoberta na e através da luta antirracista. Mbembe (2014) afirma que foi durante o século XIX que os primeiros atos de resistência insurgiram, tendo início nas lutas abolicionistas e que o anarquismo era o principal veículo de oposição a escravatura. Almeida (2019, p. 91) complementa ao dizer que:

Embora a resistência contra o racismo tenha raízes mais antigas, foi no século XX que os movimentos sociais assumiram um decisivo protagonismo político. Além da luta política – que envolveu disputas institucionais e até combates armados –, os movimentos sociais formaram intelectuais de produção variada e constituídos sob a influência das mais diversas matrizes culturais e ideológicas, que dialogaram, mesmo que de modo tenso e muito crítico, com vertentes liberais, existencialistas e marxistas, o que se pode observar na tradição de estudos decoloniais e pós-coloniais. O certo é que a experiência política e intelectual dos movimentos sociais serviu para inspirar práticas políticas e pedagógicas inovadoras que contestaram firmemente os fundamentos do racismo.

O ato de resistir e gerar resistência trouxe e traz grandes contribuições, como salienta o autor acima, entretanto, como Freire (1996) ressalta, se a resistência derrubou muros, uniu comunidades, semelhantes, gerou pensadores e líderes, é porque um dia ela foi, e certamente ainda é necessária para opor práticas desumanizadoras relacionadas à cor da pele, classe social, situações de miséria, higiene e locação. Ressalta ainda que as resistências existem, para que os oprimidos sobrevivam, e que “É preciso, porém que tenhamos na resistência o que nos preserva vivos [...], fundamentos para a nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser [...]” (FREIRE, 1996, p. 40). Nas palavras de Miranda (2020) encontramos esperança, quando afirma que é o comprometimento das pessoas envolvidas com o ato de resistir, que certamente nos garantem, ainda que de forma incerta, um futuro heterogêneo.

Sou abastecida de boas expectativas ao pensar que de um grupo de estudantes que trabalhei, venha aflorar pessoas engajadas na luta pela resistência, dado que, em cada uma dessas palavras percebo fragmentos de todas e todos nós, estudantes e também de mim, um pouco do que aprendemos através das nossas aulas de dança-educação, das rodas de conversa, das construções coreográficas, da empatia às histórias alheias, das ressignificações afetivas às injúrias, Miranda (2020) afirma que o ato de educar o outro instigando a falar de sua própria vida, pede a educadora e ao educador também a partilha de suas narrativas pessoais, assim, as alteridades presentes na sala de aula, vem à tona e ganham vida, verbalização, gestos e conseqüente entrega de todo o corpo. De acordo com Candau (2014) a alteridade se constitui no momento que vejo o outro, sem negar sua cultura, existência, identidade, admitindo as diferenças existentes no outro, sem negá-las, mesmo porque, o outro pode estar dentro de nós. Quando contemplamos a alteridade, entendemos que as relações estabelecidas entre eu e o outro, podem culminar em modificações para ambas as partes.

As palavras dos autores citados coroam o trecho já citado acima, onde relato que a constituição deste trabalho só foi possível por haver alteridade e total entrega dos dois lados, educadora e estudantes, na proposta feita e aceita, nas pesquisas solicitadas e realizadas, nos estudos e diálogos abarcando as questões raciais, na dedicação e confiança na elaboração do Memorial Pessoal Familiar, do contrário, nossa construção coreográfica seria apenas mais uma apresentação. Isto posto, chegamos ao quarto semestre notando possíveis transformações, ao ouvir da estudante Lilás (2018) este tipo de fala: “Meu cabelo não é duro, meu cabelo é crespo e você não é obrigado a gostar, tá tudo bem?”

Afirmações como estas trazem a sensação de que talvez tenhamos percorrido o caminho adequado. Certamente, no que tange à educação, a concepção de certo e errado é particular, todavia, ao relembrar a proposta inicial e constatar o que produzimos, levo-me a refletir e acreditar que trilhamos uma boa estrada. Miranda (2020) declara que as artes têm esse poder de tornar perceptíveis assuntos que são pouco ou nada falados, ponderando talvez de que outra forma estas e estes estudantes teriam a oportunidade de tratar questões tão profundas, importantes e pessoais, se não em uma aula de arte? E como eu teria me tornado arte-educadora se a dança não houvesse cruzado meu caminho? Como a arte fez ou poderia ter feito em sua vida?

E o trabalho realizado, que iria ocupar o lugar de mais uma apresentação de fim de ano, apesar de nunca ter sido para nós, aos poucos se transformou em algo maior, único, profundo, reflexivo, tornando estudantes em autoras, autores, pesquisadoras, pesquisadores, leitoras, leitores, coreógrafas, coreógrafos, bailarinas, coreógrafos, conhecedoras e conhecedores iniciais de um tema profundo, abrangente, importante, atual, transformando cada uma e cada um, como afirma Ângela Ferreira (2003), em “aluno-criador”, ser que ganha maior compreensão de si, dos outros indivíduos e de um mundo de possibilidades de mudanças. Rodrigues (2005), fonte de inspiração para esta pesquisa, também explicita sobre essa construção, criada e chamada por ela de “bailarino-pesquisador-intérprete”, apresentado na introdução, aqui já consideramos estudantes bailarinas e bailarinos por frequentarem as aulas de dança-educação, desta forma, se transformam em pesquisadoras e pesquisadores quando mergulham em suas origens, pesquisando seus próprios mananciais de informações, como ocorreu com as quatro turmas de 2018 e partir daí, através de diferentes estímulos de criação e dinâmicas, o corpo expressa, liberto de estilos e técnicas, o que lhe toca, inspira, emociona, imagina, perpassa e aprisiona. Conforme trazido nas primeiras páginas desse texto, saliente que a mudança corporal foi inquestionavelmente visível e ganhará maior atenção no Capítulo 6 – cor Rosa: Análises.

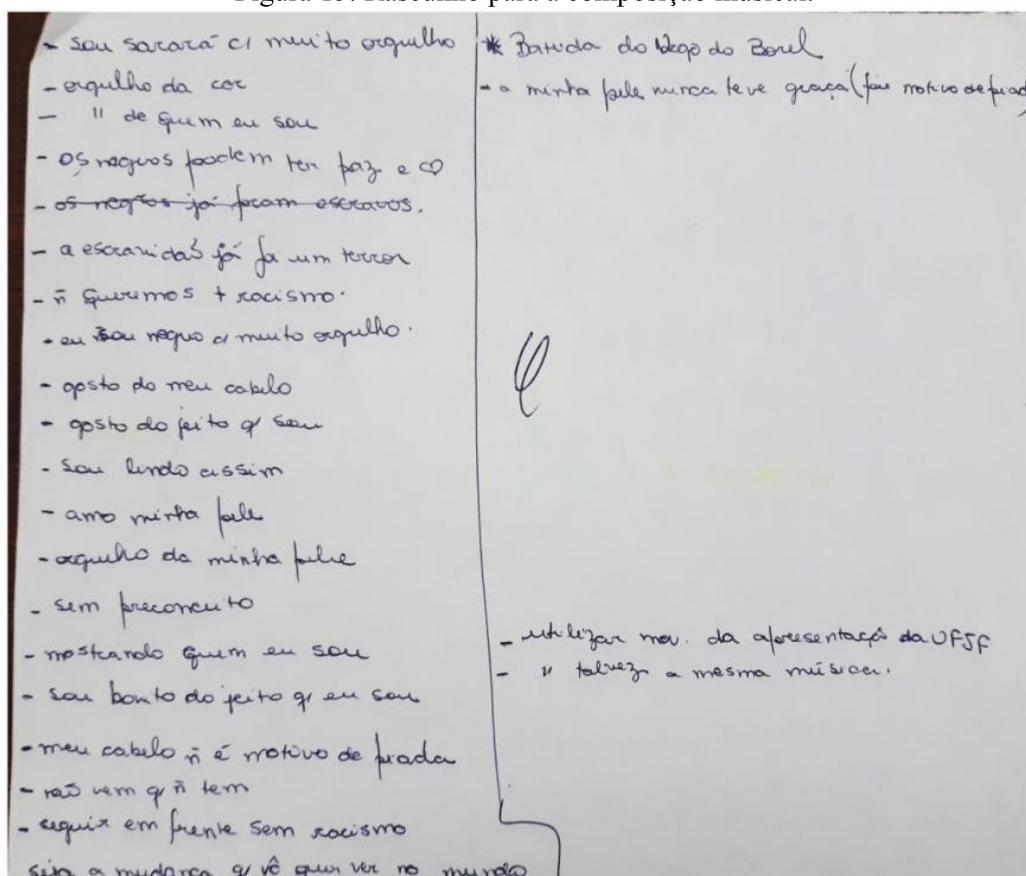
Presumindo que a compreensão, de si, como do mundo, por parte das e dos estudantes havia sido alcançada, pensamos em encerrar a apresentação com algo nosso, autoral, que pudesse deixar a marca da Resistência na memória das e dos participantes, e também do público. A ideia de compormos uma letra parodiando com uma melodia, foi aceita e comemorada, assim, mais uma vez em nossa famosa roda de conversa, cada estudante sem exceção, citou algo que aprendeu, ou marcou ao longo de toda esta descoberta. A princípio, a canção seria gravada e incorporada à edição musical, entretanto, a apropriação das turmas sobre a música, dispensou tal artimanha. Esta foi cantada ao vivo, ao final de cada apresentação, coroando de forma enérgica e magistral o trabalho realizado ao longo do ano. O que buscamos com isso? Ramos (2017, p. 145-146) responde:

Respeito aos nossos traços físicos. Relações justas. Resignificar no nosso dia a dia tudo aquilo que nos diminui. Aquilo que é feito do mundo para conosco e de nós para nós mesmos. Ser representado na política. Ter informação, acima de tudo para saber o que houve e o que está por vir. Tentar incansavelmente destruir e desunião que, muitos dizem, vem da diáspora. Buscar afeto por nós e por nossas

questões. Saber que ninguém é melhor do que nós e que nós também não somos melhores do que ninguém.

A fotografia 15, abaixo, expõe um rascunho de minhas anotações com algumas frases e palavras citadas pelas e pelos estudantes, servindo de base para nossa composição musical, realizada em parceria com um grande amigo, Bruno Nascimento, que após uma conversa, captou a essência do trabalho e de maneira poética transformou palavras soltas e as informações dadas em uma canção que encaixou perfeitamente com a pesquisa.

Figura 15: Rascunho para a composição musical.



Fonte: Acervo pessoal (2018)

Sou sarará com muito orgulho; orgulho da cor; orgulho de quem eu sou; os negros podem ter paz no coração; a escravidão foi um terror; não queremos mais racismo; eu sou negro com muito orgulho; gosto do meu cabelo; gosto do jeito que sou; sou bonito do jeito que sou; meu cabelo não é motivo de piada; não vem que não tem; seguir em frente sem racismo; seja a mudança que você quer ver no mundo; a minha pele nunca teve graça (foi motivo de piada).

E este foi o resultado da letra composta:

Chegaram os pretinhos se sentindo em casa / Essa é minha turma sempre animada / Para o racismo porque isso não tem graça, o meu cabelo não é motivo de piada / Então, para! Não fale essas paradas / Só repara! Na autoestima elevada / Nós somos lindos, não importa o que haja / Olho no espelho e tenho orgulho da minha raça / Os meus antepassados eram rainhas e reis, e vou te falando que nós vamos ser também / Tipo Wakanda, Tipo Wakanda (ESTUDANTES, 2018).

Como podemos observar, Bruno Nascimento teve o carinho de utilizar não apenas as palavras sugeridas, mas também demais subsídios informados em nossa conversa, como a cidade de Wakanda, do filme Pantera Negra tão marcante para as turmas, bem como referências da história que os livros não contam, conversadas em sala de aula e principalmente o fato dos antepassados serem rainhas e reis.

Aprofundaremos a leitura, penetrando o coração da pesquisa, o Capítulo 5 – cor Vermelha, discorrendo sobre o reencontro com as e os estudantes em novembro de 2022, trazendo a descrição detalhada, mediante a apreciação da Exposição de resgate à memória ao espetáculo Resistência. As minúcias, sorrisos, falas, posturas, reflexões, como elas e eles se posicionavam quatro anos após o desenvolvimento do trabalho, como pensavam e reagiram aos episódios de racismo sofridos, também são pormenorizados nesse capítulo. Bem vinda e bem vindo à Exposição de resgate a memória do espetáculo Resistência.

COR 5 – VERMELHA: O reencontro

Eu não gostava do meu cabelo. [...] e do meu corpo. Era uma pessoa que não sabia nada, mas saí daqui aprendendo [...] (VERMELHA, 2022).

Desde o início desta pesquisa, planejei realizar nosso reencontro presencialmente, entretanto, o conceito de exposição veio tempos depois, idealizando deixar este momento mais poético, tocando ao coração e principalmente à memória afetiva das e dos estudantes, para que resgatássemos ao máximo, lembranças e impressões que ainda carregavam com relação ao trabalho desenvolvido em 2018. A Exposição de resgate a memória do espetáculo Resistência foi essencial em nosso processo de construção de dados, para verificarmos as desconfianças trazidas por meio dos objetivos descritos na página 10.

A ideia inicial era contactar a direção da Escola Prata, para que lá, encontrássemos telefones das e dos responsáveis pelas e pelos estudantes. No início do mês de junho de 2022 o contato com a direção foi realizado e no dia 15 de junho de 2022 às 17h 30min, fui à escola, entretanto, enfrentamos dificuldades para encontrar os dados devido ao fato de não possuímos mais o nome completo das e dos estudantes, todas e todos mudaram de escola, e até mesmo de cidade, muitos telefones de contato não eram mais os mesmos e o principal, a secretária responsável pela documentação não estar presente, assim, agendamos um retorno.

Em 22 de junho, às 17h 30min fiz minha segunda visita à escola e mesmo com a secretária responsável presente, infelizmente os contatos que conseguimos além de serem insuficientes, não obtive sucesso nas ligações, consolidando realmente que os números de telefone estavam desabilitados.

As férias de julho chegaram, impedindo a terceira visita e durante esse período pensei em maneiras para encontrar as antigas e os antigos estudantes. No dia 20 de agosto de 2022, entrei em contato com algumas e alguns estudantes através das redes sociais, solicitando seus números de telefone, das e dos colegas próximas e próximos, para criar um grupo de *WhatsApp*. Algumas e alguns já me seguiam no *Facebook* e no *Instagram*, bem como as e os responsáveis, desta forma, uma grande rede de ajuda se formou. Ao todo foram 18 contatos adicionados ao grupo de *WhatsApp* intitulado

Resistência, criado em 12 de setembro de 2022, destes 18, três eram mães e 16, estudantes. Neste mesmo dia enviei a primeira mensagem ao grupo, explicando que o trabalho realizado em 2018 havia se transformado em minha proposta de dissertação de mestrado. Esperei até o mês de outubro, sem a inclusão de nenhum novo membro, dia 16 de outubro de 2022 enviei uma mensagem dizendo que no dia 19 de outubro estaria na escola, das 16h 30min às 18h para entregar os termos, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para as e os responsáveis e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para as e os estudantes, seguindo as normas do Comitê de Ética de Pesquisa Humana da Universidade de Juiz de Fora (UFJF, 2020). Combinamos que todos os termos seriam entregues presencialmente no dia acertado para nossa pesquisa, sem entrega, não haveria participação.

Neste dia 19 de outubro choveu bastante, mas ainda sim, seis estudantes foram à escola, expliquei de maneira resumida e simples, para não se perderem nas informações, acerca das assinaturas dos termos e como seria nosso reencontro para a concretização da pesquisa. Aproveitando a presença da direção da escola, imediatamente alinhamos o dia de realização da Exposição, 09 de novembro de 2022, às 17h 30min.

As e os demais estudantes justificaram a ausência devido a forte chuva, deste modo, repeti o processo de enviar mensagem e retornar à escola dia 04 de novembro a partir das 17h 30min e ante a chuva torrencial, somente três estudantes foram à escola, mas fizeram questão de levar os termos para serem entregues as e aos colegas e também, as e os responsáveis.

Seguindo nosso percurso metodológico, dia 09 de novembro cheguei à escola às 16h 45min, iniciei a montagem da singela Exposição de resgate a memória do espetáculo Resistência, na sala de vídeo local onde realizávamos nossas aulas, montada especialmente para antigas e antigos estudantes do ano de 2018. A Exposição era composta por fotos impressas dos ensaios, das apresentações realizadas, meu caderno de anotações e as pesquisas executadas pelas e pelos estudantes naquele ano para a produção do trabalho artístico, enquanto na televisão, demais fotos eram exibidas e um pequeno lanche com guloseimas compunham a mesa, como pode ser observado nas imagens 15 a 18, a seguir. Este momento é descrito por González Rey (2005) como construção do cenário de pesquisa, muito bem explicitado nos seguintes trechos:

Entendemos por cenário de pesquisa a fundação daquele espaço social que caracterizará o desenvolvimento da pesquisa e que está orientado a promover o envolvimento dos participantes na pesquisa. [...] O cenário da pesquisa é a apresentação da pesquisa por meio da criação de um clima de comunicação e da participação que facilita o envolvimento por parte das pessoas. [...] Assim como os instrumentos, a criação do cenário de pesquisa representa uma iniciativa criativa do pesquisador (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 83-84).

A construção deste cenário ocorreu para resgatarmos lembranças e sensações vivenciadas no ano de 2018, instigando as e os estudantes de maneira profunda, indo além das percepções iniciais e até mesmo superficiais, tocando no âmago de suas emoções, memórias afetivas e lembranças adormecidas, para assim, estabelecermos um caminho dialógico repleto de significados, colhendo informações relevantes para nossa pesquisa. Todos os momentos foram registrados por meio de fotos, vídeos e anotações, entretanto, a produção de dados principal aconteceu por meio da conversação e do completamento de frases, a fim de obter maior número de informações. De acordo com González Rey (2005, p. 7) os sistemas conversacionais permitem que a pesquisadora e o pesquisador se movam, saindo do lugar central das perguntas, integrando-se a dinâmica de conversação, formando assim, um tecido de informações, reagindo e analisando sempre de maneira criativa. Complementa dizendo que: “[...] é no processo de comunicação que o outro se envolve em suas reflexões e emoções, sobre os temas que vão aparecendo”.

Figuras 20 e 21: Exposição de resgate a memória do espetáculo Resistência.



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Figuras 22 e 23: Exposição de resgate à memória do espetáculo Resistência.



Fonte: Acervo pessoal (2022).

Cada momento foi pensado com carinho e também de forma estratégica, como podemos observar nas imagens 20 a 23, as fotografias 20 e 21 trazem as fotos impressas e coladas em papel cartão na cor vermelha, cor usada nas blusas em todas as apresentações do espetáculo Resistência, apesar de expor fotografias dos ensaios, grande parte das fotos eram das apresentações realizadas em 2018. Adentrando mais um pouco a sala, as e os estudantes avistavam a mesa de lanche, fotografias 22 e 23,

seguida da mesa com nossos materiais de pesquisa, inclusive, o livro *Na minha pele* (2017), e por último, a televisão exibindo demais fotos.

A intenção em construir este ambiente, foi deixá-las e deixá-los completamente à vontade para expressarem suas emoções e memórias, resgatamos Gil (2008) ao afirmar que o importante é manter a liberdade para falar livremente, preservando assim, a espontaneidade do processo. Solange Souza e Eliane Albuquerque (2012) dizem que o desafio para este momento é que a pesquisadora e o pesquisador se deixe surpreender por este encontro, pois a cena da pesquisa não se estabelece sozinha. Desta forma, é importante que nós estejamos livres das pré-concepções e idealizações que permeiam este momento, pois apesar de auxiliarmos na composição da cena para a pesquisa, a construção é feita na parceria entre pesquisadora, pesquisador, pesquisada e pesquisado.

Acompanhada da direção, recebemos as e os estudantes que começaram a chegar a partir das 17h 50min, com os referidos termos devidamente assinados e a surpresa do encontro ocorreu de ambas as partes, pesquisadora, pesquisadas e pesquisados. A apreciação das fotografias e dos materiais expostos nas mesas durou aproximadamente 40 minutos e cada estudante que percorria a Exposição expressava basicamente os mesmos sentimentos, sensações e expressões faciais, surpresa em presenciar a sala de vídeo daquela forma, com tantas lembranças expostas, nostalgia do tempo que vivemos juntas e juntos, nossas aulas, ensaios, apresentações e risos debochados ao se verem tão jovens nas fotos.

González Rey (2005) salienta a importância que deve ser dada às expressões faciais feitas pelos sujeitos ao longo dos processos de construção da informação. Não somente, mas também sensibilidade e sagacidade para perceber justamente o que não é dito, as informações que, implicitamente, contém tanto, ou até mais significado, que as explícitas. Assim, se pudesse definir em uma palavra a leitura que fiz das expressões faciais, seria nostalgia. As fotografias de 20 a 24 expressam, dentro de suas limitações bidimensionais o momento em que as e os estudantes se deparam com o material produzido para recepcioná-las e recepcioná-los.

Chamando atenção para os significados das expressões faciais e o não dito, descrito pelo autor acima, percebemos que nas fotografias de 20 a 24 as e os estudantes apresentam basicamente as mesmas expressões, surpresa, brilho no olhar e um ar saudosista, trazendo até mesmo certo orgulho do trabalho criado, elaborado, pensado e dançado.

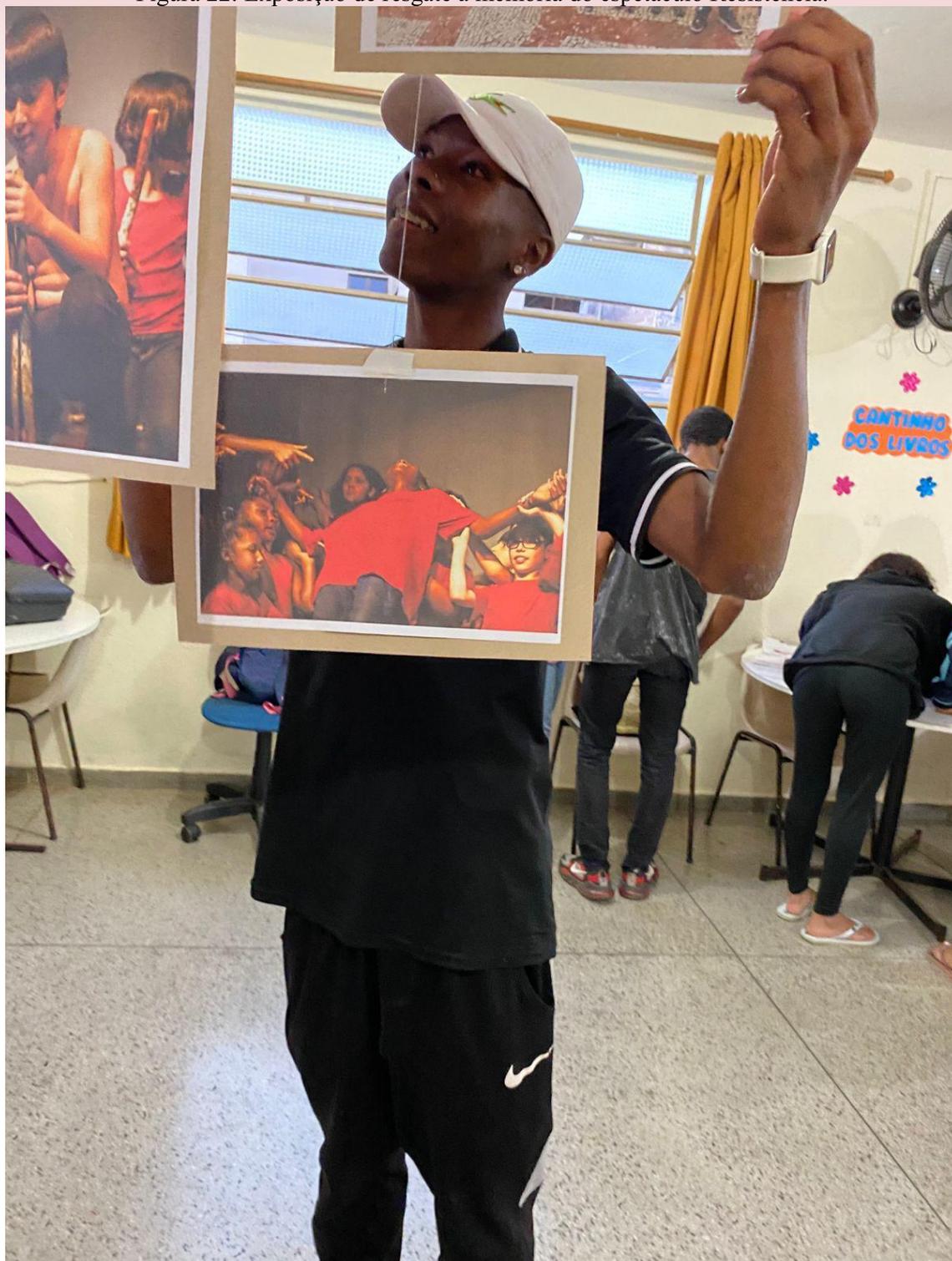
Nas imagens 20 e 21 observamos, respectivamente, as estudantes Verde água e Violeta, Vermelha, Rosa e o estudante Verde, admirando as fotografias expostas e coladas em papel cartão, na fotografia 22 vemos o estudante Marrom fazendo o mesmo, já nas 23 e 24, temos Laranja e Violeta, Marrom e Verde, apreciando os materiais de pesquisa referentes ao ano de 2018, como o livro *Na minha pele* (2017), minhas anotações e as pesquisas por elas e eles realizadas.

Figuras 20 e 21: Exposição de resgate à memória do espetáculo Resistência.



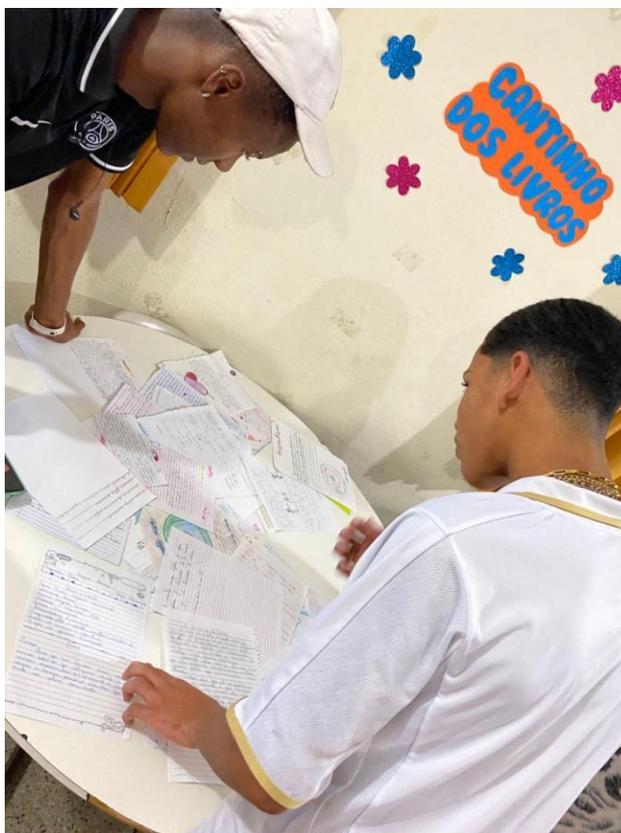
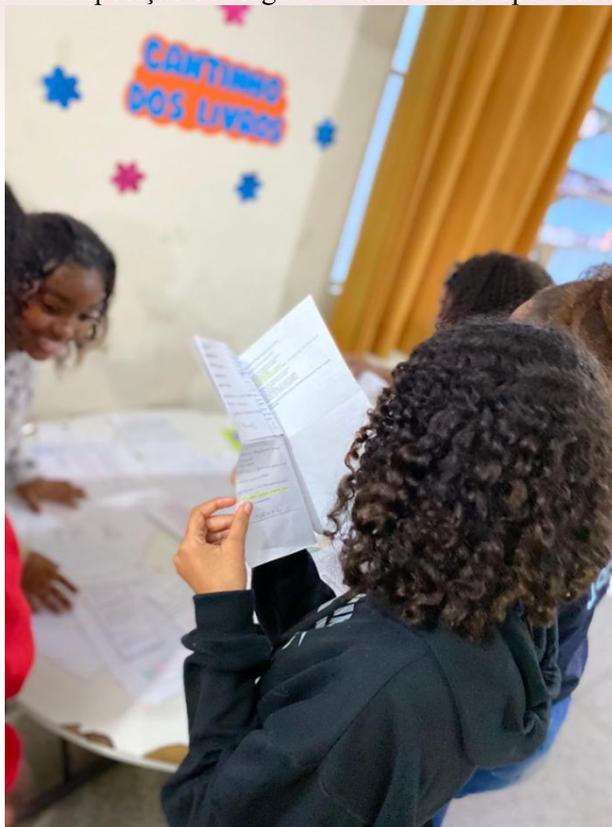
Fonte: Acervo pessoal (2022).

Figura 22: Exposição de resgate à memória do espetáculo Resistência.



Fonte: Acervo pessoal (2022).

Figuras 23 e 24: Exposição de resgate à memória do espetáculo Resistência.



Fonte: Acervo pessoal (2022).

Enquanto as e os estudantes encerravam a observação dos materiais da Exposição de Resgate ao Espetáculo Resistência, com a ajuda de alguns meninos, montamos os blocos de EVA no chão, para que sentadas e sentados confortavelmente apreciassem o vídeo de apresentação do espetáculo Resistência⁴⁴ na 10ª Mostra Estudantil de Arte, com duração de 12 minutos. Como retratado nas imagens 29 e 30, foi surpreendente notar que a maior parte permaneceu em silêncio durante este momento, principalmente os meninos que eram mais agitados, sentados inclusive logo à frente.

Figura 29: Apreciação do espetáculo Resistência.



Fonte: Acervo pessoal (2022).

⁴⁴ *Link* inserido na primeira página desta dissertação.

Figura 30: Exposição de resgate à memória do espetáculo Resistência.



Fonte: Acervo pessoal (2022).

Seguidamente, por volta das 18h 30min fizemos nossa famosa roda de conversa e de forma descontraída, buscando ficarmos absolutamente à vontade, utilizamos nosso primeiro indutor de pesquisa, a conversação, que foi gravada em formato de áudio do meu celular. González Rey (2005) afirma que as conversas devem ser estimuladas e realizadas de forma aberta, despertando no sujeito pesquisado o desejo de ser ouvido, cabendo à pesquisadora e ao pesquisador utilizar a criatividade para produzir material necessário à sua pesquisa.

Dagmar Mayer e Marluce Paraíso (2012, p. 16) afirmam que, de certa maneira, entendem a metodologia como um recurso para formular questões, perguntas e interrogações, construindo problemas de pesquisa “[...] que é articulado a um conjunto de procedimentos de produção de informações [...]”. Em busca de mais informações, logo após a conversação (expressa aqui em forma de roda de conversa), guiada pelas perguntas demonstradas no quadro 05, utilizamos o instrumento de complemento de

frases para formularmos mais questões, tendo em vista colher mais frutos responsivos para nossa pesquisa.

Quadro 05: Indutores utilizados para a conversação.

- 1- Como se sente agora, quatro anos após o projeto, após as aulas de dança-educação? E como se sente em relação aos temas centrais trabalhados, racismo, empoderamento e autoestima?
- 2- O que aconteceu em 2018 continua sendo importante? Mudou a forma que se vê, vê sua cor e seu cabelo? Acha que pode ter mudado também a sua vida?
- 3- Ainda pensa em alisar o cabelo?
- 4- A cor da pele ainda te afeta de alguma forma?
- 5- Já sofreu racismo sem perceber?

Fonte: elaborado pela autora.

González Rey (2005) diz que devemos utilizar no mínimo 15 indutores para o completamento, ao todo utilizamos 16 e além de disponibilizarmos no apêndice, também disponibilizaremos aqui no texto, a fim de facilitar a leitura, uma vez que, as análises referentes a este indutor estão logo a seguir.

Quadro 06: Indutores para o completamento de frases.

1. Eu tenho ____ anos.
2. Minha cor é:
3. Minha raça é:
4. Meu cabelo é:
5. As lembranças que tenho das aulas de dança de 2018 são:
6. O que mais gostava nas aulas de dança era:
7. Em 2018 criamos o espetáculo RESISTÊNCIA, eu gostei porque:
8. Em 2018 criamos o espetáculo RESISTÊNCIA, eu NÃO gostei porque:
9. Eu entendo que a palavra resistência significa:
10. Antes das aulas de dança de 2018 eu:
11. Depois das aulas de dança de 2018 eu:
12. Criar o espetáculo RESISTÊNCIA para mim foi:
13. Durante o ano de 2018, criando o espetáculo RESISTÊNCIA eu aprendi a:
14. Antes de criar o espetáculo RESISTÊNCIA, eu não gostava de _____ do/ no meu corpo.
15. Depois de criar o espetáculo RESISTÊNCIA, eu aprendi a gostar de

_____ do/ no meu corpo.
16. Dançar o espetáculo RESISTÊNCIA para mim foi:

Fonte: elaborado pela autora.

As frases foram pensadas de forma estratégica, instigando despertar suas memórias afetivas, de acordo com González Rey (2005) “[...] os instrumentos representam meios que devem envolver as pessoas emocionalmente [...]”, como podemos constatar, as frases fazem alusão não apenas ao espetáculo Resistência, mas a construção do mesmo ao longo do ano de 2018, como as aulas de dança-educação tocaram a vida das e dos estudantes e principalmente, sentenças referentes à percepção racial que tinham de si no ano do reencontro, em 2022, quatro anos após a realização do trabalho.

A roda de conversa e o completamento de frases foram produzidos de forma tranquila, estávamos integralmente dedicadas e dedicados para esse processo, as e os estudantes também não aparentavam pressa para finalizar a escrita, fazendo nossa pesquisa se estender até 19h 30min. Entre conversas, lembranças, saudades e risos, degustamos o lanche e finalizamos nossa caminhada metodológica, mas jamais encerraremos nossos laços, porque estão eternizados com carinho em minha memória e através dessa escrita.

A cor 5 – Vermelha descreveu minuciosamente o reencontro em novembro de 2022, para apreciação da Exposição de resgate a memória do espetáculo Resistência, colorindo nossa árvore de lembranças de riquíssimos frutos, degustaremos muitos deles agora, com o Capítulo 6 – cor Rosa, que nos guiará aos campos vastos e fecundos das análises, tomando por base os instrumentos utilizados, conversação e completamento de frases.

CAPÍTULO 6 – COR ROSA: Análises

Nessa época eu sofria muito racismo. Fiquei mais esperta em questão ao racismo. Aprendi a aceitar o meu cabelo do jeito que ele era. (ROSA, 2022).

Este capítulo dedica-se a analisar os dados obtidos a partir da coleta realizada no reencontro em novembro de 2022 na Escola Prata, seguindo os passos da dialogicidade horizontal trazida por Freire (1987), assim, estabelecemos trocas fluidas, francas e sensíveis, valendo-nos dos indutores escolhidos, a conversação e o completamento de frases. González Rey (2005) afirma que as análises e construções por ele trazidas em seu livro, representam um rompimento com o tradicionalismo da pesquisa, não há caminho correto a percorrer quando lidamos com concepções hipotéticas de informações empíricas e implícitas nas informações fornecidas.

Desta forma, lançaremos luz às respostas fornecidas pelas e pelos estudantes, a fim de responder as questões orientadoras deste trabalho: as aulas de dança-educação, realizadas na Escola Prata, durante o Programa Mais Educação em Juiz de Fora, no decorrer de 2018, influenciaram na construção das identidades sociais das e dos estudantes, em especial, no que se refere às questões raciais? Como se posicionam e se percebem quatro anos após as vivências no projeto em 2018? Assim, a análise, interpretação e construção dos dados empíricos serão realizadas de acordo com os caminhos traçados na escola juntos as e aos estudantes, conversação e em seguida a aplicação do completamento de frases.

6.1 – Primeiro indutor: Conversação

O primeiro indutor de conhecimento do nosso caminho metodológico, logo após a apreciação completa da Exposição de resgate à memória do espetáculo Resistência, foi a conversação, Gonzalez Rey (2005) assegura que a conversação é capaz de envolver os sujeitos estudados, fazendo aflorar os sentidos subjetivos, abrindo a possibilidade de análise em diferentes campos que além do falado, como o campo das emoções, sentimentos, significados implícitos, gerando assim, novos processos simbólicos, e que a pesquisadora e o pesquisador são apenas um facilitadores e facilitadoras dessa grande dinâmica significativa.

O autor continua, ao dizer que a estrutura conversacional pode ser realizada de em grupo ou individualmente, promovendo aproximação entre os sujeitos envolvidos. Optamos pela primeira opção, nossa conversação contou com 13 pessoas ao todo, 11 estudantes e dois adultos, eu e a direção. Michael Foucault (1996) afirma que a comunicação, apesar de positiva, opera no interior de sistemas complexos e que o sistema educacional, infelizmente é marcado por linhas invisíveis complexas, que distanciam sujeitos, imperando certas relações de poder, confirmadas por Collins e Bilge (2020) quando citam que estas se interseccionam e operam em diferentes esferas, como gênero, raça, classe, idade e que a escola é um dos locais onde as marcar de diferença e poder estão mais latentes.

Desta forma, tentamos seguir na contramão do distanciamento, visando aproximação das e dos estudantes, buscando a disrupção com o tradicionalismo, creditando as palavras trazidas por Freire (1987), o diálogo é a chave mestra que abre portas para a libertação educacional. Lucena (*et al.* 2016, p. 186) trazem alguns apontamentos metodológicos relevantes à educadora e ao educador que utilizam o diálogo como meio para a construção de dados para a pesquisa, dois trechos trouxeram semelhanças com nossa pesquisa, são eles: “Obter um número significativo de pessoas da área delimitada que aceite uma conversa informal com o pesquisador [...]; Estimular os presentes para que [...] sejam participantes diretos”.

Edgar Morin (1996) antropólogo, sociólogo e filósofo francês, apresenta vastos estudos acerca sobre da epistemologia da complexidade e que inferir conhecimento a partir do pensamento complexo não simboliza desordem, ou confusão, antes, une-se justamente a simplicidade para a construção deste. Nosso processo dialógico certamente foi permeado pela complexidade, afinal, para Morin (1996, p. 274) “[...] há complexidade onde quer que se produza um emaranhamento de ações, interações e retroações”, alimentadas pela volta ao passado, pelas lembranças acionadas, pelo reencontro. Dialogando com a complexidade presente na conversação trazida por Foucault (1996), acreditamos que algumas delas estão contidas nos dados trazidos na figura 08, cor 2 – Marrom como, por exemplo, a idade das e dos estudantes envolvidas e envolvidos, o que talvez tenha inibido o diálogo conversacional de maneira fluida, fato surpreendente, dado que, durante a apreciação do vídeo do espetáculo Resistência, comentários interessantes despontaram, tais como:

Que saudade! (AMARELO, 2022).
Nossa, como a dança ficou bonita (VERDE, 2022).
Era muito maneiro essa época professora (MARRROM, 2022).
A gente dançou muito bem né? (CINZA, 2022).

Quanto à semelhança expressa nessas frases, González Rey (2005) elucida sobre o sentido da temporalidade, citada aqui pela valorização do passado, por meio de frases saudosistas referentes ao ano de 2018, proferidas pelas e pelos estudantes, todavia, ao longo da conversação, momento destinado a expressarem livremente seus pensamentos, ideias e emoções, isso não ocorreu, a grande parcela ficou tímida ou tímido e até mesmo resistente.

Como mencionado acima, a faixa etária pode ser um dos motivos pelo qual as e os estudantes ficaram introvertidas e introvertidos em nossa conversação, em 2022 suas idades variavam entre 12 e 16 anos e de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁴⁵ estão na adolescência, período que vai dos 12 aos 18 anos. Em 2018, ano em que foi realizado o projeto, eram crianças, com idades entre 07 e 12 anos, não dispunham de extrema vergonha, ou medo de falar algo que não se encaixasse nos padrões de certo e errado, contudo, em nosso encontro de 2022 para a construção de dados, este medo pareceu estar latente na grande maioria.

As maiores contribuições vieram das estudantes Lilás e Rosa, que de acordo com a figura 04, são as meninas com idades mais avançadas no grupo. O mesmo ocorreu com os meninos, as participações significativas vieram dos estudantes Marrom e Cinza, que, em 2022, encontravam-se, respectivamente, com 16 e 15 anos e algumas explicações realizadas serão abaixo transcritas.

Principiamos a conversação indagando como elas e eles se sentiam agora, quatro anos após o projeto das aulas de dança-educação, em relação aos temas centrais trabalhados, racismo, autoestima e empoderamento. Se a visão que construíram acerca de si naquela época, ainda permanece? O estudante Marrom então respondeu:

⁴⁵ Disponível em <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente> Acesso em: 02 de jul. de 2023.

Essa pesquisa, essa apresentação me deixou mais forte, mais empoderado, me fez ter noção da minha cor e me fez crescer mais, me tornar a pessoa que estou hoje. Sou mais forte, com mais orgulho do que eu sou, mais orgulho da minha cor, mais orgulho da minha raça. Uma raça antiga, dos ancestrais. A apresentação que eu fiz sendo Zumbi me marcou, foi muito importante, me fez conhecer mais sobre o que era Zumbi, o que eram os quilombolas. Vem muita coisa na minha cabeça e não sei o que falar, mas foi um dos melhores momentos que já aconteceram na minha vida. Podia voltar essa época aí, porque foi muito bom, a gente podia voltar a fazer apresentação. Nós criávamos nossa dança, não pegávamos referência de nenhum lugar. Continua sendo importante, porque, depois de tantos anos, Tia Alexa teve todo o trabalho de trazer a gente aqui e está sendo importante para ela também, por causa do livro do mestrado (MARRON, 2022).

As fotografias abaixo, 27 e 28, ilustram respectivamente, a arte de divulgação o nosso espetáculo e o relato de Marrom (2022), em uma das apresentações do espetáculo Resistência, marcando um momento de extrema importância, por se tratar da nossa I Mostra Independente do Programa Mais Educação⁴⁶, totalmente idealizada, conseguida e realizada por nós, professoras e professores da Escola Prata, em novembro de 2018. Nesta Mostra, além do espetáculo Resistência, tivemos apresentação de capoeira, elaborada pelo professor da escola e também, de teatro, escrita e dirigida pela professora de português, “O conto de fadas de Dandara e Zumbi”. A montagem coreográfica ficou ao meu encargo e na imagem observamos o exato momento da dança entre Dandara (Lilás) e Zumbi (Marrom), quando se encontram pela primeira vez.

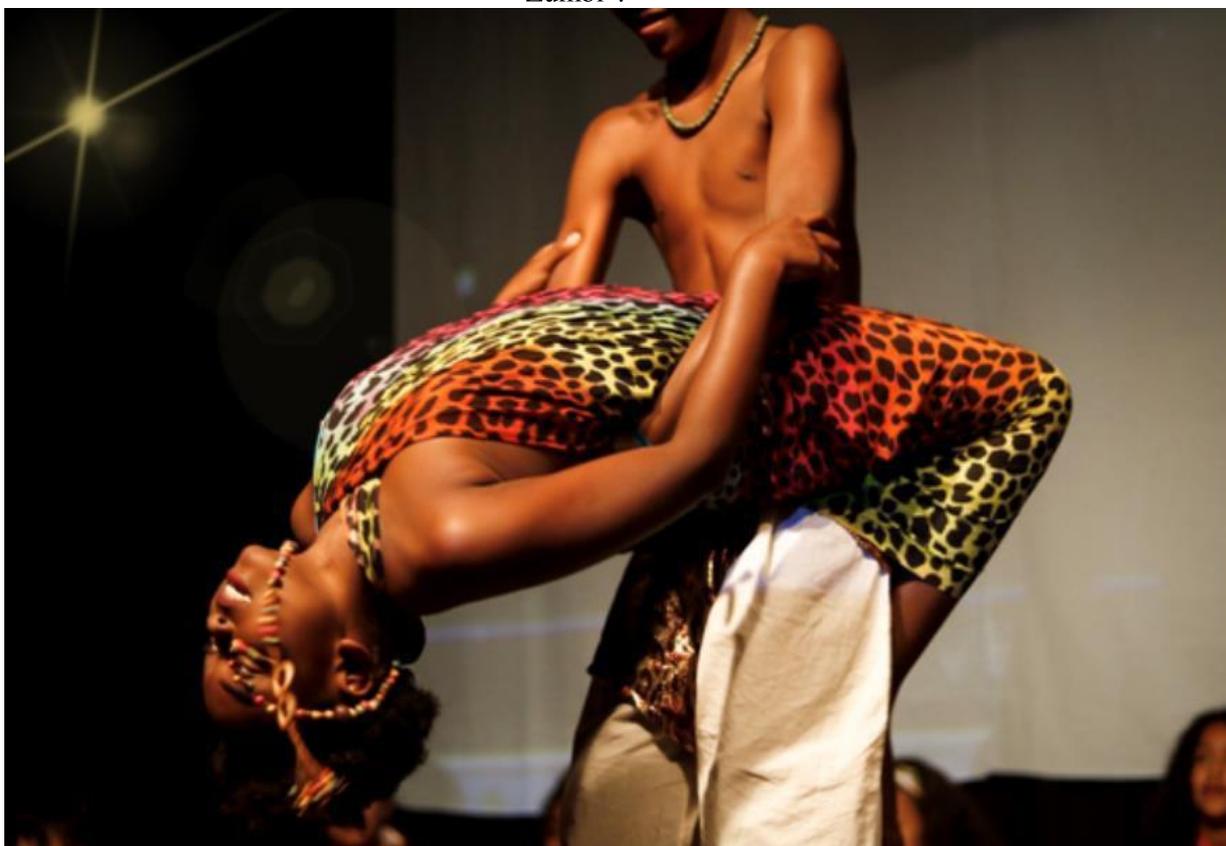
⁴⁶ Disponível em: <https://pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=62910> Acesso em: 05 de jun. de 2023.

Figura 30: I Mostra Independente da Escola Prata.



Fonte: acervo pessoal (2018)

Figura 31: I Mostra Independente da Escola Prata - Teatro “O conto de fadas de Dandara e Zumbi”.



Fonte: acervo pessoal (2018).

Interessante relatar que no Memorial Pessoal Familiar do estudante Marrom, ele contou a história de quando foi a um clube e pediu para jogar futebol com os meninos e estes não deixaram pelo fato de Marrom ser negro, ele disse que então foi embora xingando e insultando os rapazes, com vontade de agredi-los. Marrom era um estudante extremamente agressivo, seus conflitos eram resolvidos de fato com agressões físicas e verbais. Sua postura corporal comunicava essa agressividade, sempre com tórax e plexo muito abertos, como se sempre estivesse encarando, ou pronto para receber o ataque de alguém e rapidamente revidar. Corporeidade de um menino negro alegre, engraçado e com a pele retinta e talvez por esse motivo, entendesse as mazelas do racista mundo no qual estava inserido. As posturas de Marrom se transformaram ao longo de 2018, seu corpo não convidava mais as pessoas ao ataque, nem estava pronto para, como é possível perceber nas imagens trazidas no Capítulo 5 – cor Vermelha: O reencontro. Seu diálogo também havia mudado Marrom conseguia manter uma comunicação saudável, sem xingamentos, agressividade e ataques. Constatar que após as dinâmicas realizadas durante as aulas de dança-educação, Marrom teve motivação e consciência para alterar algumas de suas atitudes, foi um dos grandes motivos que instigaram a realizar esta pesquisa.

Ouvi-lo dizer que o trabalho desenvolvido em 2018 o deixou mais forte, mais empoderado e com orgulho da sua raça e da sua cor, me emocionam profundamente, pois nos levanta indícios do poder transformador das aulas de dança-educação. Laban (1990) afirma que podemos considerar a dança uma tentativa de integração das regras do comportamento mental e corporal, e que o movimento criado pode ajudar a liberar tensões internas prejudiciais e finaliza dizendo:

Quando estamos suficientemente comovidos e conseguimos uma autêntica expressão por meio da dança, começamos a derrubar as barreiras erigidas por nosso estilo de vida e pela atmosfera mental em que crescemos. Se em nossos ensinamentos ajudamos as pessoas a enfrentar seus temores e adquirir confiança para se comunicar livremente com sensibilidade e imaginação e se conseguimos que, inclusive em pequena medida, tomem consciência de seu próprio potencial e do dos demais, teremos então conseguido um êxito considerável. Este êxito é o que justifica a educação por meio da dança. (LABAN, 1990, p. 128).

De acordo com o relato do Marrom, a dança-educação auxiliou seu processo de transformação, ao que tange os padrões agressivos de comportamento dando vazão a

diálogos e resoluções pacíficas. Como descrito acima, era durante as aulas de dança-educação, através das criações coreográficas, que as e os estudantes tinham a oportunidade de exteriorizar suas tensões, seus medos, as ofensas recebidas e também proferidas, o movimento se tornou um catalisador na vida destas e destes adolescentes.

Marrom cita sentir orgulho de sua raça, pois é uma “raça antiga, dos ancestrais”, frase que traz orgulho e euforia, saber que passados quatro anos da execução do projeto, as aulas ministradas, contando a história dos povos africanos, mais próxima possível de suas realidades, de maneira que os livros não contam, encontrou morada na memória e na vida deste estudante. O entendimento da palavra raça, logicamente não foi aprofundada na época de nossas aulas, devido a pouca idade das e dos participantes e também por ser uma temática abrangente que não possuía conhecimento necessário.

Gislene dos Santos (2002) reitera que tal palavra começou a ser usada no século XIX para separar os homens, dividindo assim, o mundo em raças. Almeida (2019, p. 22) diz que o termo raça ainda “[...] é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários”. Entretanto, ao ver Marrom utilizar este termo, o encontro nas palavras de Mbembe (2014) quando diz que o negro, e a raça negra, em uma bela reviravolta, conseguiram se tornar um símbolo de força e desejo de vida.

Em seguida questionamos se as coisas que aprenderam em 2018 continuam sendo importantes? Mudou a forma que se veem, veem sua cor, seus cabelos? Acham que pode ter de fato mudado suas vidas? Laranja prontamente respondeu: “Na minha opinião tudo que a gente viveu ainda interfere muito no agora. Antes eu não gostava do meu cabelo, hoje eu gosto. Eu acho que interferiu muito no agora, é importante o que a gente estudou” (LARANJA, 2022).

E Lilás (2022) complementou:

Tudo que a gente viveu em 2018 marcou muito agora, me ajudou muito com relação à autoestima e aceitação do meu cabelo. Foi muito incrível, acho que não só para mim, mas para todo mundo que participou daquele projeto Mais Educação. Aquelas apresentações, tudo que a gente falava, cada passo que a gente criava, as músicas, foi muito importante, muito bonito. O que mudou na vida de todo mundo foi a aceitação também, muita coisa mudou de 2018 para cá e vai ficar para sempre no nosso coração.

Na época em que ocorriam as aulas, as meninas possuíam o hábito de manterem sempre os cabelos molhados, para que estes não ficassem “altos”, “armados”, como elas diziam, e Laranja era uma delas, sempre no banheiro molhando o cabelo. Já no dia do nosso encontro, Laranja estava com os cabelos secos e soltos, com volumosos cachos, quando observei este detalhe, minha memória trouxe à tona essas antigas lembranças e fiquei positivamente surpresa em ver os cabelos de Laranja, certamente a elogiei. Laranja também apresentou um porte corporal diferente do mantido nos anos anteriores, principalmente ao que tange os membros superiores, pois além da baixa autoestima relacionada ao cabelo, ela também usava óculos e era um pouco mais alta que suas colegas, fazendo com que sua coluna cervical se voltasse para baixo, na tentativa subliminar de se esconder, não ter sua altura, seus cabelos e seus óculos reparados por outras pessoas. Em 2022, além de Laranja estar com o cabelo seco, solto, com cachos e ter chegado com óculos, seu corpo já não comunicava mais a tentativa de se esconder.

A análise de Lilás iniciará ressaltando sua fala, dizendo que 2018 foi um ano que marcou muito sua vida e “me ajudou muito com relação à autoestima e aceitação do meu cabelo”. Lilás em geral era excelente aluna, criativa, comprometida, talentosa, com ótimo comportamento, trazia contribuições para o grupo, entretanto, durante um período de 2018 a notei mais triste, cabisbaixa e depois de alguns dias de observação, a chamei para conversar, imaginando superficialmente que o tema mexia com ela, ou que passava por algum problema familiar.

Lilás, juntamente com Marrom, eram os estudantes negros com as peles mais retintas dentro do grupo do Programa Mais Educação. Semelhante a seu lar, Lilás é a mais nova de duas irmãs e um irmão que possuem a pele mais clara, importante ressaltar que seu núcleo familiar mais próximo é composto por negras e negros em sua grande maioria.

Tamanha foi minha surpresa ao chamar Lilás para conversar e ouvir em seu relato, que sua avó materna proferia injúrias raciais contra ela, ambas moravam na mesma casa e dispunham da mesma cor. Foi impossível não sentir sua dor, choramos juntas ao longo da nossa conversa, Lilás descreveu que sua avó, também negra, falava que sua cor e seu cabelo eram feios, que deveria alisá-lo, pois era “duro” demais, que ela poderia ser menos preta, assim como suas irmãs e seu irmão. Os insultos aconteciam nos momentos em que estavam a sós, enquanto sua mãe trabalhava como empregada doméstica, suas irmãs e irmão estudavam, ficando o dia todo fora de casa, desta forma,

ninguém da família sabia o que acontecia entre ambas. Finalizei a conversa afirmando o quanto Lilás era linda e pedindo para que pesquisasse quem era Taís Araújo⁴⁷ e que mostrasse a foto da mesma para sua avó.

Localizei esta avó nas palavras de Fanon (2008) onde diz ser um empecilho ao negro superar seu próprio complexo de inferioridade, numa cólera por se sentir pequeno e inferior e que para ele, só há saída no santuário mundo branco. Suponho que a chegada ao citado santuário branco nunca tenha ocorrido, fazendo com que infelizmente, a avó de Lilás guardasse em seu coração o ódio por si mesma, por suas e seus semelhantes, destilado diretamente em sua neta.

Desmoronada ao final de nossa conversa, compartilhei com minhas duas parceiras de equipe e em uníssono pensamos o mesmo, relatar à mãe de Lilás o que acontecia dentro de seu próprio lar. E assim o fiz, dias após me encontrei com esta mãe e narrei tudo o que acontecia, enquanto chorava inconsolavelmente, se culpava e dizia nunca ter notado nada. A casa própria que já estava em construção, ganhou o estímulo que faltava para chegar rapidamente ao fim, dizendo adeus as injúrias vividas por Lilás.

Todavia, após a conversa com Lilás, diversas falas desta estudante, expressas desde o começo do ano e o porte cabisbaixo, começaram a fazer sentido, como por exemplo, o fato de odiar sua cor e já ter pensado em se pintar com corretivo, falar inúmeras vezes em alisar seu cabelo por ele ser feio. Além de recorrentes referências ao cabelo e a cor, Lilás trazia em sua comunicação corporal um complexo denso e fatigante que, se pudesse defini-lo em poucas palavras seria: vontade de desaparecer.

Como já mencionado, apesar de linda, inteligente, agradável, boa aluna, participativa, comprometida e criativa, Lilás demonstrava não estar, nem ser feliz com a cor de sua pele, o cabelo crespo e os fenótipos afro-brasileiros. Seu semblante cabisbaixo era seguido dos cabelos sempre presos, mesmo trançados, estavam presos, sua voz baixa, um misto de educação e não ser notada. Em inúmeras oportunidades expressou sua insatisfação com a cor e com o cabelo, deseja ser branca, ou como ela mesma dizia “Ser da cor das irmãs” e ter o cabelo liso porque o “cabelo duro dava muito trabalho”.

Rebatia esse discurso ferozmente, sempre tentando fazer com que Lilás compreendesse não apenas a dimensão de sua beleza, mas que encontrasse e testasse

⁴⁷ Famosa atriz brasileira, esposa de Lázaro Ramos e referência em beleza afro-brasileira.

formas, maneiras, penteados e possibilidades para desenvolver o amor próprio. Kilomba (2008) traz em termos psicanalíticos, a inversão de papéis, desejo, poder e asco deferido do branco para o negro, de tal forma, que os negros acabam consentindo, ainda que de maneira inconsciente a estas mensagens, olhando para si mesmos como não aceitáveis.

Por isso, Lilás (2022) inicia a fala referindo-se ao cabelo e a cor, elementos que eram distorcidos pela estudante em sua própria visão. Kilomba (2008, p. 127) diz que o cabelo, acima da cor da pele, tornou-se marca de serventia, desta forma, o uso natural dos cabelos crespos e dos penteados com referência africana, tornou-se um dos mais importantes mecanismos de consciência política, eles “[...] transmitem uma mensagem política de fortalecimento racial e um protesto contra a opressão racial”. Mensagens que felizmente foram trazidas por Lilás pouco a pouco ao longo do ano de 2018, ao explorar o uso de variados estilos de tranças, bem como seu cabelo natural crespo e sem química.

Aproveitando a oportunidade que a estudante ofereceu, iniciando a resposta anterior citando o cabelo, continuo a conversa, indagando como ela se vê agora? Uma vez que, em 2018 ela era tímida e tinha muitas questões com seu cabelo e ela responde:

É um pouco difícil falar porque hoje em dia tem um padrão, e aí a gente fica olhando para as meninas brancas de cabelo liso e a gente fica um pouco triste, mas mudou muita coisa. Antes eu queria alisar meu cabelo para mudar meu padrão e para ficar igual às meninas, mas aprendi também que cada um tem a sua beleza (LILÁS, 2022).

Um misto de sensações inunda meus pensamentos ao ler novamente essa resposta, a felicidade é o primeiro sentimento latente percebendo que Lilás não deseja mais alisar o cabelo para se encaixar em um padrão e percebeu, acredito que ainda tem percebido, que existem belezas diversas e ela faz parte deste somatório de belezas. Entretanto, estamos cientes que o referido “padrão de beleza” ainda existe e permanece nos incomodando. Até quando? Quantos anos mais precisarão passar para que os padrões de beleza eurocêntricos nos abandonem por completo?

Foi a comparação dos sinais do corpo negro (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que, naquele contexto, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais. [...] A rejeição do cabelo pode levar a uma sensação de inferioridade e de baixa auto-estima contra a qual faz-se necessária a construção de outras estratégias, diferentes daquelas usadas durante a infância e aprendidas em família. Muitas vezes, essas experiências

acontecem ao longo da trajetória escolar. A escola pode atuar tanto na reprodução de estereótipos sobre o negro, o corpo e o cabelo, quanto na superação dos mesmos (GOMES, 2002, p. 42-47).

Como citado acima, apesar deste padrão insistir em nos perseguir, por mais que insistamos em nos afastar, trago a reflexão que tentei fazer do projeto realizado na escola, um local seguro, com momentos que visassem amenizar e, talvez, tentar superar estereótipos citados por Gomes (2002). Indago diretamente a Lilás novamente se hoje, ela ainda pensa em alisar seu cabelo? E a resposta foi:

Não mais, mas tem horas que bate o cansaço. Mas me ajudou muito em aceitar meu cabelo e saber das minhas raízes, que também é importante 98 a gente saber disso. E participar do projeto foi muito bom para mim, me tornou mais forte também para poder rebater e não aceitar tudo calada como antes (LILÁS, 2022).

A estudante, assim como Marrom, afirma que ao conhecerem um pouco das origens verdadeiras dos povos africanos, como reis e rainhas, do que apenas escravizadas e escravizados, auxiliou a compreensão de si, de suas raízes, origens e conseqüentemente, a lidar melhor com seu cabelo crespo. Kilomba (2008) conta que o cabelo africano, por não ser tolerado pelas senhoras brancas, foi então classificado como cabelo ruim, necessitando de “domesticação”, uma vez que, elas o viam como sinal de primitividade, e assim surgiram as químicas alisantes para cabelos crespos com o objetivo de apagar e controlar um dos sinais mais veementes dos povos africanos, o cabelo. Esse era um dos termos utilizados por Lilás quando justificava o porquê de querer alisar seu cabelo, ele era “ruim”.

Embora considere particularmente que a palavra aceitar não é a mais apropriada, pois um de seus significados é conformação e prefira usar o termo compreender, ouvir Lilás dizer que atualmente lida bem com seu cabelo afro, sem fazer uso de alisamentos, nos induz a pensar que o projeto desenvolvido em 2018, talvez tenha gerado mudanças efetivas na vida das e dos estudantes, no que se refere à construção de suas identidades raciais, como afirma Gomes (2002, p. 46): “[...] saber lidar, manusear e tratar do cabelo crespo está intimamente associado a estratégias individuais de construção da identidade negra”.

Identidade ofuscada em meio aos complexos da estudante Lilás e que progressivamente foi ganhando vivacidade, resplandecendo literalmente sua cor por

meio da compreensão de si, das suas origens, da beleza em cabelos crespos, nos traços afro-brasileiros. Bert (2018) afirma que um dos motivos para tais complexos surgiram a partir da dominação e comparação eurocêntrica de traços brancos em relação a traços de pessoas negras e que dessa forma, em especial as mulheres negras seguem resistindo na luta contra esses padrões estéticos e que essas lutas devem receber o nome de “movimentos de resistência”, afinal é ao lado da beleza padrão branco europeu que a beleza negra pleiteia espaço na sociedade.

Parafraseando Vanda Machado (2013), a beleza negra da pele cor da noite de Lilás mostrou seu brilho e sua luz dia após dia. Apreciar o desabrochar da estudante Lilás, foi como apreciar o cair de uma noite estrelada de inverno, que traz em seu mais escuro e límpido céu, o cintilante brilho de muitas estrelas, comparadas aqui, aos belos traços de Lilás. A consciência adquirida passo a passo mediante sua beleza, também a reverberou em sua consciência corporal, trazendo mudanças significativas em sua forma de andar mais altiva e sua fala imponente e segura.

Seguindo a conversação, após um pequeno diálogo estabelecido entre Marrom e Cinza sobre a cor da pele, no qual Marrom aponta para Cinza e diz “As pessoas pensam: ahhh.. ele é diferente de mim.”, se referindo a cor da pele do colega, questiono Marrom se isso ainda o afeta?

Não afeta em nada mais para mim, porque não é só cor, tem que saber se comportar no lugar, manter a postura, ficar “tranquilão”. Não é porque ele é branco, que ele é melhor que eu, tudo que ele sabe fazer, eu também sei, se ele sangrar, eu também sangro. Chorar também choro, então, nada que ele faz, ele é melhor que eu. Tudo que ele consegue fazer, eu também consigo. Mas a gente está vivendo num século, num ano que tem muita gente que é lésbica, gay. Vou até falar sobre a bandeira LGBTQIA+ que está vindo aí também, e isso daí também não deveria ser um tabu, várias pessoas veem como preconceito. Não é só preconceito de pele, existe preconceito de gênero, de cabelo, de tudo. Várias pessoas tentam ser melhor que você em tudo, sem ver seu lado, apenas vendo o lado delas. Tinha vezes que a gente 45 Informações fornecidas por meio do completamento de frases, disponibilizadas no quadro 03 e 04. 99 sofria racismo, sem saber que estava sofrendo, antes da gente fazer a pesquisa! Antes da gente falar do livro do Lázaro Ramos, fazer a dança, a gente sofria racismo, com pessoas mais velhas que a gente, fazia racismo com a gente, sem saber, só sofria e não sabia o que era (MARROM, 2022).

A explanação de Marrom, além de forte e profunda, ainda aborda as constituições das identidades sociais, que de acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2016), advêm de um processo histórico de construção social. Sendo as identidades sociais

construídas historicamente, o autor, também de acordo com Foucault (1996), afirma que as identidades estão ligadas e relacionadas a formas de poder e dominação. Não existe identidade sem atribuição de significados e um dos fatores determinantes para as diferentes significações que as identidades ganham, é o poder que os chamados grupos dominantes, atribuem em relação aos demais grupos.

A identidade é sempre uma relação: o que eu sou só se define pelo que não sou; a definição de minha identidade é sempre dependente da identidade do Outro. Na hipótese da construção social, a identidade acaba, afinal, sendo fixada, estabilizada, pela significação, pela linguagem, pelo discurso (SILVA 2016, p. 106).

Quando Marrom diz que “as pessoas tentam ser melhor do que você” e que há diversas formas de preconceito, deixa subentendido as concepções trazidas por Silva (2016) que dizem respeito às significações dadas aos outros indivíduos. Significados conferidos pelos grupos dominantes para a construção das identidades sociais e que estas se formam quando são verbalizadas opiniões, características, definições de raça e gênero, em suma, particularidades de uma pessoa para a outra.

Hall (2003) complementa ao dizer que, é desta forma que os indivíduos inserem os demais como membros de grupos sociais, posicionando e reposicionando-os no mundo, como um jogo de damas, onde peças são colocadas e retiradas de certas posições de acordo com a ou o dominante em questão. Entretanto, as disposições realizadas são inscritas na sociedade real, tendo consequências reais para aquelas e aqueles que recebem o discurso da outra ou do outro.

Trazemos como exemplo os discursos direcionados a estudante Lilás (grupo controlado), por sua avó (grupo dominante), levando-a acreditar que seu cabelo era “duro, ruim” e sua pele retinta “feia e preta demais”, faziam parte de sua identidade, em específico, identidade racial. Assim, Hall (2003) mantém um forte diálogo com Silva (2016) no que concerne a construção das identidades sociais e raciais, afinal, de acordo com (SILVA, 2016, p. 100), as identidades raciais são: “[...] desde o começo, uma questão de saber e poder. [...] "raça", está estreitamente ligada às relações de poder que opõem o homem branco europeu às populações dos países por ele colonizados”.

Marrom parece lutar contra as diferenças raciais históricas criadas, quando cita que em nada se difere de Cinza, ambos sangram e choram, colocando-se em paridade a seu colega, não em relação a aspectos físicos, que independente de suas constituições

identitárias (adolescentes, do gênero masculino, que moram no mesmo bairro), ambos são meninos que carregam sentimentos e emoções que são expressas da mesma forma, como o choro, por exemplo.

A fala do estudante tocou-me profundamente, transmite significados fortes, equalizando o choro e o sangue, que a princípio fazem alusão à dor, ao sofrimento, apresentando a tentativa de parer as lágrimas derramadas pelos dois, entretanto sabemos que o sofrimento do povo afro-brasileiro, infelizmente está muitos passos à frente, pois como o próprio estudante explana o preconceito ainda se manifesta em várias esferas.

Ao tentar equiparar, na verdade Marrom evidencia sutilmente as diferenças existentes entre eles, quanto a isso, Vanda Machado (2013) indaga “[...] como identificar no cotidiano as subjetividades que ocultam a não aceitação das nossas diferenças e colocá-las a favor de estudantes negras e negros, ressignificando-as?”. Quando o estudante afirma “nada que ele faz, ele é melhor que eu”, Marrom exemplifica a elucidação trazida por Machado, justamente ocultando subjetivamente a não aceitação da diferença existente entre eles, tentando se auto afirmar enquanto semelhante?

Hall (2006) afirma que apesar da conceitualização de raça, ser voltada à esfera discursiva e não biológica, tornam inegáveis as discussões, instituições preconceituosas e arranjos sociais feitos a partir desta palavra, como por exemplo, enfatizar as diferenças a partir de marcadores como cor da pele e características físicas, trazidas por Marrom ao dizer que, não é o fato de seu colega ser branco, que o faz melhor que ele. As marcas simbólicas existem “a fim de diferenciar um socialmente um grupo o outro.” (HALL, 2006, p. 63).

Para Hall (2006), tanto a constituição identidade, quanto os marcadores de diferença, são transformados no âmago da representação. Marrom, ao nascer, não sabia o que era ser negro, ter a pele retinta, alcançar o entendimento da gama de significados em torno dos marcadores de diferença, que constituem sua identidade, aconteceu por meio dos sistemas de representação cultural. Marrom é representado socialmente como um adolescente negro, de pele retinta, cabelo crespo, dentre outros e conforme aumentam os significados em torno do sistema de representação, alargadas são as complexidades e os efeitos profundos para a constituição das identidades.

Interessante observar também a consciência de Marrom, que se identifica como um adolescente homem cisgênero, em relação às demais formas de preconceito, trazendo a sigla, até então, completa e sem erro do movimento LGBTQIA+, que atualmente traz a inclusão de mais uma letra e é descrita como LGBTQIAP+⁴⁸ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, transgêneros e travestis, *queer*, intersexo, assexual, pansexual, + outras sexualidades e identidades de gênero).

Marrom narra outro ponto que requer atenção quando diz que muitas vezes ele sofria racismo sem saber, que antes do projeto de 2018, antes de conhecerem e aprofundarem nas temáticas trabalhadas, o racismo realizado por pessoas mais velhas acontecia e ele não se dava conta. Uma fala expressiva que dispara dois alertas, o primeiro relacionado ao racismo velado, as interpelações mascaradas pelo termo “brincadeiras” com conteúdos racistas, lugar onde também me encontro, por inúmeras vezes fui interpelada desta forma, sem ter resposta, por ainda não ter atingido um nível de consciência e conhecimento que me trouxessem embasamento para tal atitude.

Atualmente mudei a forma que recebo e lido com as “brincadeiras”, que na verdade são ofensas racistas. Não lido como se fossem brincadeiras, pois não são, minha postura e meu semblante já demonstram, antes mesmo de expressar minha opinião que as palavras disparadas não foram engraçadas, não foram brincadeiras, levo para minha e transmiti às e aos meus estudantes que, momentos em que apenas uma pessoa sorri, não é brincadeira, mas ofensa.

Não responder, manter uma expressão educada, fingir que não ouviu e “deixar para lá”, são resquícios da ação e da educação colonizadora, na qual a classe dominante (branca) encaixotou a classe dominada (negra) em seus muitos pacotes, dentre eles, como ser uma boa negra e um bom negro perante a sociedade. Rasgar e aos poucos sair das caixas colonizadoras, que ainda cerceiam nossos verdadeiros pensamentos e atitudes em pleno século XXI, é um grande ato de resistência e descolonização. Kilomba (2019, p. 224) afirma que:

Descolonização refere-se ao desfazer do colonialismo. Politicamente, o termo descreve a conquista da autonomia por parte daquelas/es que foram colonizadas/os e, portanto, envolve a realização da independência e da autonomia. A ideia de descolonização pode ser facilmente aplicada no contexto do racismo, porque o racismo

⁴⁸ Disponível em: [LGBTQIAP+: Você sabe o que essa sigla significa? \(trt4.jus.br\)](https://trt4.jus.br) Acesso em: 07 de maio de 2023.

cotidiano estabelece uma dinâmica semelhante ao próprio colonialismo: uma pessoa é olhada, lhe é dirigida a palavra, ela é agredida, ferida e finalmente encarcerada em fantasias brancas do que ela deveria ser.

Fantasias e brincadeiras mascaradas pelo racismo que afetam desde cedo pessoas negras, como contamos através da fala de Marrom, ao felizmente conjugar o verbo sofrer no passado, relatando que “sofria e não sabia” e também acima, na fala de Lilás, ao dizer que o projeto a deixou mais “forte e que não aceita mais calada como antes”.

Almeida (2019) alega que toda forma de racismo é estrutural, pois infelizmente integra organizações importantes de nossa sociedade, como a política e econômica, se apresentando como um elemento de racionalidade. Rosa (2013) complementa, corrobora ao declarar que o racismo busca a degradação simbólica ou corporal daquelas e daqueles que passam por ele. Desta forma, as interpelações, o racismo velado e também o explícito estão presentes na estrutura de nossa sociedade brasileira, buscando inferiorizar a população afro-brasileira, até que sintam vergonha da cor da sua pele, do seu cabelo, das suas características fenotípicas, sua origem, de sua história, restando à duas alternativas, se enquadrarem nos padrões eurocêntricos, passando uma borracha, na tentativa de apagar quem são, ou não esmorecer e buscar o enfrentamento, não o embate físico, mas assumir quem de fato é, seu cabelo, sua cor, seus traços, sua história, sua identidade.

E a formação, a constituição destas identidades requer tempo, consciência, luta, força e conhecimento, relembramos a fala de Hall (2006) ao dizer que as identidades são formadas ao longo do tempo e não é algo já consciente no momento de nosso nascimento, pelo contrário, ela se forma através de processos inconscientes, ao longo do tempo e afirma que é a partir da incompletude que ela é completada, dia após dia, baseada em nossa contínua relação com o mundo exterior. Perante a explanação, trago o segundo ponto de atenção, identificar que as relações construídas no espaço escolar, entre as e os estudantes durante as aulas de dança-educação colaboraram para a constituição e formação das identidades das e dos que vivenciaram o projeto desenvolvido em 2018. Gomes (2002, p. 40) atesta que a escola deve cada dia mais se tornar um local de construção de saberes culturais e sociais, e continua:

Tendo isso em vista, alguns estudiosos do campo da educação e da cultura têm destacado o peso da cultura escolar no processo de

construção das identidades sociais, [...] Temas como a representação do negro nos livros didáticos, o silêncio sobre a questão racial na escola, a educação de mulheres negras, relações raciais e educação infantil, negros e currículo, entre outros, começam a ser incorporados na produção teórica educacional. Porém, apesar desses avanços, ainda nos falta equacionar alguns aspectos e compreender as muitas nuances que envolvem a questão racial na escola, destacando os mitos, as representações e os valores, em suma, as formas simbólicas por meio das quais homens e mulheres, crianças, jovens e adultos negros constroem a sua identidade dentro e fora do ambiente escolar.

Atestamos assim, que o espaço escolar se constitui como uma grande potência no que tange a construção das identidades sociais e raciais de estudantes, quando lemos que Marrom antes não identificava o racismo sofrido por ele e agora reconhece, quando Lilás cita que atualmente está mais forte e consegue rebater comentários deferidos contra ela, que encontra beleza em sua cor, em seu cabelo, sua autoestima aumentou, fala também trazida por Laranja, e tudo isso por meio das aulas de dança-educação, desenvolvidas na rede municipal de Juiz de Fora, em escola pública, a Escola Prata, através do Programa Mais Educação.

Dando continuidade a nossa conversação, questionamos as e aos demais estudantes se o fato de sofrerem racismo sem perceber também ocorreu com elas e eles? Todas e todos, em uma só voz, afirmam que sim e que antes, riam junto por julgarem ser uma atitude sem maldade, uma “brincadeira”. Indaguei se a percepção após a realização do projeto mudou? Novamente, responderam que “mudou muito”. E Marrom continua, dizendo que hoje sua resposta é “Por favor, sem esse tipo de brincadeira!”. Aproveitando a fala de Marrom, perguntei se ainda considerariam uma “brincadeira” as ofensas relacionadas à cor e cabelo? E em uma só voz afirmam que “não”, Marrom acrescenta com um assunto que, na época, não foi discutido em sala de aula, afirmando que “Hoje isso é crime!”. Induzindo-nos a refletir que o estudante talvez tenha estudado, lido ou pesquisado mais a fundo sobre as consequências das injúrias raciais.

Inferimos assim, que a escola se destaca como uma poderosa esfera para debates, diálogos, projetos, processos, reflexões e transformações dos indivíduos que por ela passa. Gomes (2002) afirma que, na frequentemente há reproduções negativas acerca do corpo negro e do cabelo crespo, lembrando Foucault (1996), a escola, enquanto instituição é um local marcado pelas dinâmicas de poder e dominação (corpos brancos/pensamentos da branquitude x corpos negros), entretanto nossa visão educacional não deve limitar-se somente a esse aspecto, a instituição escolar também

deve ser o local onde aprendemos a superar tais representações e dominações. Cabe a reflexão e sugestão para que escolas tragam em seu PPP, não apenas a inserção da Lei 11.645/08, e a disciplina arte de maneira superficial, mas empregabilidades específicas principalmente nas práticas diárias, como sugestões de atividades e capacitação profissional.

Queremos destacar que incluir a Lei ao PPP, sugerir comemoração no dia da Consciência Negra com uma “dancinha”, em nada contribui para os verdadeiros combates e diálogos que podem e devem se estabelecer na dinâmica escolar junto às e aos estudantes. Collins e Bilge (2020) acredita que os materiais pedagógicos que podem ser produzidos pela escola serão de extrema valia para abrir discussões sobre questões como essas, dado que González (2015, p. 26) afirma, há uma “[...] total ausência da questão racial nas práticas discursivas; ou seja, a questão racial é absolutamente silenciada e negada no cotidiano das escolas”, desconsiderando assim, as múltiplas identidades presentes, inclusive, as raciais. À fala de González (2015) podemos acrescentar a de Marques (1996) ao questionar o modelo tradicional educacional, que ainda presa aos tradicionalismos educativos, prioriza demais disciplinas em detrimento a arte e no âmbito artístico, as danças eurocêntricas, como o Balé, por exemplo, inferiorizando manifestações culturais do nosso país, previstas pela BNCC (2017) como atividades a serem trabalhadas, desvalorizando o contexto da e do estudante.

Em suma, a escola pode se transformar, para transformar a realidade daquelas e daqueles que por ela passam, contribuindo fortemente para a constituição dos indivíduos no que se refere à composição das identidades sociais e raciais, visto que, por meio da construção de seus próprios documentos, como o PPP, pode inserir levando à prática, o diálogo, discussões, realização de trabalhos, reflexões, manifestações artísticas, culturais, sociais, colocando-se como um local de referência, gerando mudanças além de seus muros.

Como destacado pelas e pelos estudantes durante a conversão, as mudanças de postura ante a sociedade, pensamento, transformações relacionadas ao aumento da autoestima, compreensão de si enquanto pessoa negra aconteceu perante a vivência nas aulas de dança-educação em 2018. Marques (2010) afirma que a dança, quando aplicada de forma educacional e não somente como uma disciplina, traz a possibilidade de desconstruir e transformar as e os estudantes que a experimentam.

Assim, deduzimos que as aulas de dança-educação, quando aplicadas de maneira reflexiva, dialógica, induzindo o desenvolvimento do pensamento crítico, fomentando continuamente diferentes tipos de contribuições, como histórias de vida, criação de movimentos, pode se estabelecer como um forte campo de atuação, de construção de identidades, de corpos não apenas dançantes, mas também reverberantes de uma pedagogia socialmente transformadora.

A estudante Lilás e o estudante Marrom trazem em seus relatos a saudade com relação às apresentações que efetuávamos, nas ações propostas pela Rede Municipal de Juiz de Fora, como a Dança da Escola no Calçadão e a Mostra Estudantil de Arte, bem como nosso processo de criação de movimentos, onde recebiam diferentes estímulos para realizarem a composição coreográfica, tornando-se assim, pesquisadoras e pesquisadores, intérpretes, bailarinas e bailarinos como afirma Rodrigues (2005).

A valorização de movimentos cotidianos, simples e usuais, destacados nas literaturas de Rudolf Laban, foi apreciada e estimulada em minhas práticas docentes desde que li suas obras, desta forma, meu papel como arte-educadora ao longo destes anos tem sido estimular, reconhecer a potência e mediar à criação de movimentos das e dos estudantes que realizam minhas aulas.

Acredito que este seja um dos pontos valorosos no tange a transformação e construção das identidades das e dos integrantes deste trabalho, visto que todo processo vivenciado por elas e eles a partir do momento que receberam o primeiro estímulo, o de pesquisa, posterior leitura, reflexão, diálogo, criação de movimentos, apresentação/apreciação das células coreográficas, escolha dos movimentos para incorporar à coreografia final, fez com que ocupassem um papel de destaque essencial no espetáculo final, como vemos na fala de Marrom (2022): “Nós criávamos nossa dança, não pegávamos referência de nenhum lugar”. O estudante parece expressar orgulho através desta frase, pois o espetáculo realizado em 2018, não se resumiu a mera cópia e reprodução de passos da moda, ou danças virais das redes sociais, mas foi concebida a partir de um processo único, criado, planejado, escolhido, executado e apresentado por todas elas e todos eles. Laban (1978) afirma que, a princípio a utilização dos movimentos do ser humano é para o cumprimento de suas atividades essenciais, entretanto, quando os indivíduos compreendem que tais movimentos, podem ser transformados em dança, há uma mudança de perspectiva, fazendo com que estes ganhem novas significações.

6.2 – Segundo indutor: Completamento de frases

Para as análises que tem como premissa o completamento de frases, primeiramente resgataremos as 16 frases indutoras, que de acordo com González Rey (2005), devem ser frases curtas, entretanto, elaboradas de forma intencional, como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 06: Indutores para o completamento de frases.

1. Eu tenho ____ anos.
2. Minha cor é:
3. Minha raça é:
4. Meu cabelo é:
5. As lembranças que tenho das aulas de dança de 2018 são:
6. O que mais gostava nas aulas de dança era:
7. Em 2018 criamos o espetáculo RESISTÊNCIA, eu gostei porque:
8. Em 2018 criamos o espetáculo RESISTÊNCIA, eu NÃO gostei porque:
9. Eu entendo que a palavra resistência significa:
10. Antes das aulas de dança de 2018 eu:
11. Depois das aulas de dança de 2018 eu:
12. Criar o espetáculo RESISTÊNCIA para mim foi:
13. Durante o ano de 2018, criando o espetáculo RESISTÊNCIA eu aprendi a:
14. Antes de criar o espetáculo RESISTÊNCIA, eu não gostava de _____ do/ no meu corpo.
15. Depois de criar o espetáculo RESISTÊNCIA, eu aprendi a gostar de _____ do/ no meu corpo.
16. Dançar o espetáculo RESISTÊNCIA para mim foi:

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Nossos indutores visaram captar elementos de cunho interpretativo no que se refere à construção das identidades raciais, baseado no processo das aulas de dança-educação, aplicadas por meio do Projeto Mais Educação em 2018. Seguidamente, apresentamos dois quadros numerados de 01 a 16, referentes às respostas obtidas pelas e pelos estudantes a partir das frases contidas no quadro acima, bem como o nome

fictício, e o gênero, a fim de facilitar às leitoras e aos leitores desta dissertação, a compreensão do todo, sem a necessidade de consulta a anexos

Quadro 07: Respostas das e dos estudantes ao completamento de frases.

P:	Lilás / Fem.	Amarela / Fem.	Laranja / Fem.	Azul / Mas.	Cinza / Mas.	Violeta/ Fem.
01	14 anos.	13 anos.	14 anos.	14 anos.	15 anos.	13 anos.
02	Negra.	Negra.	Parda.	PRETO	Parda.	Negra.
03	Negra.	Negra	Parda.	Negra	Amarelo	Negra.
04	Crespo.	Cacheado.	Cacheado.	Crespo	Cacheado.	Pretinho, lindo, maravilhoso e cacheado.
05	As músicas, apresentações, danças e principalmente os ensaios.	Dançamos no calçadão.	Da gente dançando e ensaiando as danças. Lembro da gente fazendo massagem também.	Ótimas, boas.	As apresentações com temas em lugares legais.	Dançamos no calçadão e foi bom.
06	As apresentações.	As massagens.	A criatividade que a gente tinha.	Informação sobre a vida.	Eu me soltava bem.	As massagens.
07	Foi um espetáculo de muito conhecimento.	Era muito bom.	Aprendemos sobre a cultura e sobre a nossa raça.	Fiquei mais informado sobre o passado.	Foi sobre um assunto muito importante e as danças eram legais.	Eu gostei porque me fez mudar muito como eu era.
08	Eu AMEI, não tem NADA que eu não tenha gostado.	Eu gostei de tudo.	Eu gostei de tudo.	Eu amei.	Não tem nada que eu não tenha gostado.	Eu amei tudo gostei de tudo amei.
09	Força e sabedoria.	Ser forte.	Repetir as coisas mesmo sendo difíceis.	Ter orgulho.	Ter resistência e ser forte.	Ser forte, corajoso, ser maduro com a vida.
10	Não sabia o que era racismo e nem quando isso acontece. Não gostava de mim mesma, não me aceitava e não sabia o que era racismo.	Não sabia que era racismo.	Não sabia o que era racismo e nem quando isso acontece.	Não era ninguém.	Não sabia sobre muitos assuntos desse tipo.	Não sabia que as pessoas eram racistas.
11	Comecei a ter mais autoestima, me conhecer e entender sobre minha raça.	Me senti mais forte e corajosa.	Aprendi que racismo é errado e que também é crime.	Sou mais forte, tenho orgulho de mim.	Eu me aprofundei nos assuntos e tive mais conhecimentos.	Me senti mais forte e corajosa.
12	REALIZADOR, o espetáculo mudou minha vida.	Maravilhoso demais.	Incrível e muito importante.	Incrível.	Marcante.	Maravilhoso demais.
13	Me aceitar, me conhecer e entender sobre o racismo.	Racismo é errado etc.	Tanto a me respeitar e respeitar as pessoas a minha volta.	Me amar.	Ter respeito independente de cor sexualidade.	Que racismo é errado e etc.
14	Do meu cabelo cor da minha pele, meu cabelo, de mim.	Do meu cabelo e da minha cor.	Do meu cabelo.	Cabelo do/ no meu corpo.	Eu sempre gostei de mim.	Do meu cabelo e da minha cor.
15	TUDO, 2018 foi um ano incrível para mim, eu me aceitei, me conheci e atualmente eu posso dizer que me amo.	Do meu cabelo que eu não gostava e da minha cor.	Do meu corpo e cabelo.	Do cabelo, cor.	Mais um “cado” de mim.	Do meu cabelo e da minha cor.

16	REALIZADOR, uma experiência única.	Maravilhoso, lindo, eu amei muito.	Uma experiência incrível.	Algo incrível.	Maravilhoso libertador.	Maravilhoso, lindo, eu amei muito.
----	------------------------------------	------------------------------------	---------------------------	----------------	-------------------------	------------------------------------

Fonte: elaborado pela autora (2023).

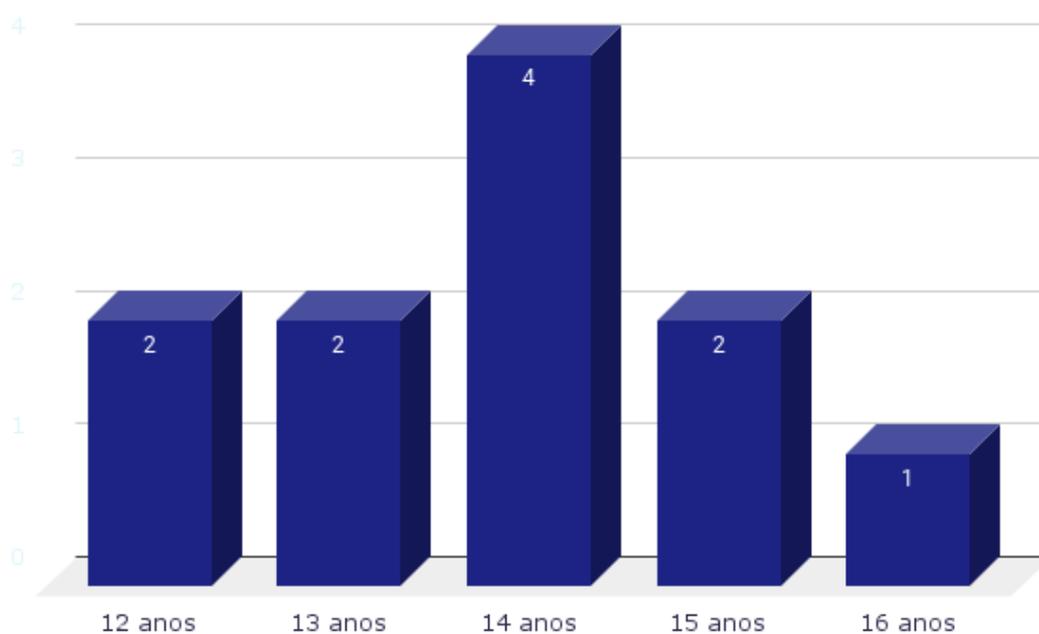
Quadro 08: Continuação das respostas das e dos estudantes ao completamento de frases.

P:	Rosa /Fem.	Marrom / Mas.	Verde água/ Fem.	Verde / Mas.	Vermelho / Fem.
1	14 anos.	16 anos.	12 anos.	15 anos.	12 anos.
2	Preta.	Negra com muito orgulho.	Negra.	Negra.	Negra.
3	Negra.	Preta.	Negra.	Negra.	Negra.
4	Crespo.	Crespo.	Cacheado.	Crespo.	Cacheado.
5	Muito boas, ajuda bastante a lidar com o preconceito de ultimamente.	São “umas” dos melhores lembranças da minha vida.	Muito boas a lembrança que mais me marcou foi o dia que a gente tava na sala de vídeo alongando e meu chinelo parou em cima do ventilador como que eu ri, mas também teve o dia que nós tivemos que pesquisar e eu fiquei até tarde.	As pesquisas, as ideias para montar as danças as nossas conversas sobre o racismo.	Muito boas e legais, era muito, muito boa.
6	As coreografias.	Das aulas de massagem.	Quando “nós ia” para a quadra.	A nossa criatividade para montar as danças.	Dança e música.
7	Muitas pessoas tinham vergonha da sua cor de pele e essas danças “ajudou” bastante as pessoas a se aceitar do jeito que elas são.	Por que eu tive conhecimento.	Nós falamos de gente negra que sofria racismo porque tinha gente que sofria e ficava triste e não falava pra ninguém e ficava com aquilo e ele ficava magoado.	Gostei de tudo.	“nós ia dança” no calçadão.
8	Nessa época eu sofria muito racismo.	Me fez ficar mais forte e mais empoderado.	-----	Não tem nada que eu não tenha gostado.	Não tem como não gostar porque era muito bom.
9	Ter força.	Ser forte.	Força coragem.	Ser o que eu sou.	Resistir.
10	Era um pouco boba, porque as pessoas podiam estar fazendo racismo comigo e eu não percebia.	Não sabia o que era racismo.	Não tenho maldade no mente exemplo sofria racismo e não sabia, não gostava da minha cor e do meu cabelo da minha personalidade.	Não sabia o que era racismo.	Era uma pessoa que não sabia nada, mas saí daqui aprendendo, a professora é muito legal, amo muito a professora de dança.
11	Fiquei mais esperta em questão ao racismo.	Tinha medo de ser negro, tipo sofrer racismo.	Já tinha mais maldade já sabia o que era racismo e comecei a gostar mais do meu cabelo da minha cor da pessoa que sou hoje em dia.	Passei a gostar mais de mim, passei a ser o que era.	Amei as aulas que nós fazíamos, nós fazíamos muitas coisas legais e boa amei essa época.
12	Muito especial e importante.	Muito importante.	Maravilhoso.	Muito bom aprender que eu tenho capacidade de tudo.	Resistir.
13	Aprendi a aceitar o meu cabelo do jeito que ele era.	A ser mais forte.	Gostar do próximo e ser a pessoa que sou hoje em dia.	Aprendi bastante coisa, tipo não ser racista com as pessoas.	A dança, a educação e o respeito.
14	Do meu cabelo e do meu corpo.	Eu não gostava de dos meus machucados.	Quase tudo, do meu cabelo, sorriso de ver televisão propaganda.	Nada do/ no meu corpo.	Eu não gostava do meu cabelo.
15	Do meu cabelo e do meu corpo.	Eu aprendi a gostar de mim.	Cabelo, sorriso, televisão e propaganda.	Mais do meu corpo, mais do meu cabelo.	Do meu cabelo e do meu corpo.
16	Muito importante pra mim, aprender a se aceitar.	Muito importante.	Maravilhoso porque conheci muitas pessoas.	Muito bom aprender a ser mais forte.	A melhor coisa.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Antes de discorrermos e nos debruçarmos nas análises e interpretações referentes ao completamento de frases, forneceremos mais alguns dados por meio dos gráficos abaixo com informações importantes, como por exemplo, idade e gênero das e dos integrantes da pesquisa.

Gráfico 02: Faixa etária das e dos estudantes:



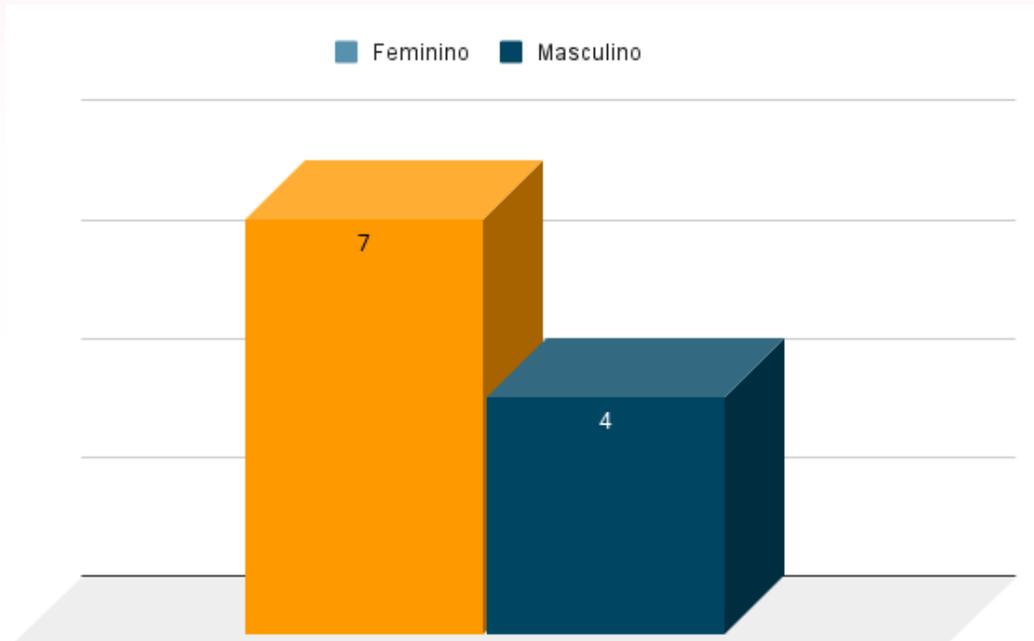
Fonte: elaborado pela autora (2023).

Fazendo um cruzamento entre os dados fornecidos acima, por meio do gráfico 02 e as análises trazidas por meio do completamento de frases na página 122, podemos inferir que as respostas mais significativas, vieram daquelas e daqueles que possuem maior idade, como por exemplo, Marrom (16 anos), Rosa (14 anos), Lilás (15 anos), Laranja (14 anos) e Verde (15 anos)⁴⁹, o estudantes não verbalizou opiniões durante a conversação, entretanto, elaborou respostas relevantes para o completamento de frases. Já nas respostas das estudantes com menor idade, Vermelho e Verde Água, ambas com 12 anos, percebemos certa fuga ao tema central da pesquisa, trazendo informações indiferentes para a pesquisa, como por exemplo, a resposta à questão 05, quando Verde Água fala sobre arremessar o chinelo em cima do ventilador. Uma das hipóteses pode

⁴⁹ Como mencionado, este foi o motivo dos Capítulos, nomeados com cores, receberem seus nomes fictícios.

estar atrelada ao fato de Verde Água e Vermelha terem entre 07 e 08 anos em 2018 quando o projeto foi desenvolvido, e talvez por ambas ainda serem novas, não abarcaram nuances complexas da temática de forma extensa.

Gráfico 03: Gênero das e dos estudantes:



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Com relação ao gênero das estudantes pesquisadas e dos estudantes, consideramos que a maior parte dos integrantes presentes na data de nosso reencontro ser do gênero feminino, não apresentou diferença no teor e qualidade das respostas obtidas, com relação às respostas dos estudantes do gênero masculino. Com base em tais resultados, observamos o que González Rey (2005, p. 58) nos afirma que “mediante cada frase, cada sujeito pode expressar com independência, sentidos subjetivos”, e foi a partir da subjetividade da pesquisa empírica vivenciada pelas e pelos estudantes que nos inspiramos a realizar algumas categorizações, como por exemplo: Eixo 1 - cor/raça; Eixo 2 - aulas de dança-educação e Eixo 3 - transformação/identidade. Todavia, antes de imergirmos a leitura nos três eixos elaborados que serão pormenorizados, trazemos as palavras de Minayo (2001, p. 05), afirmando que:

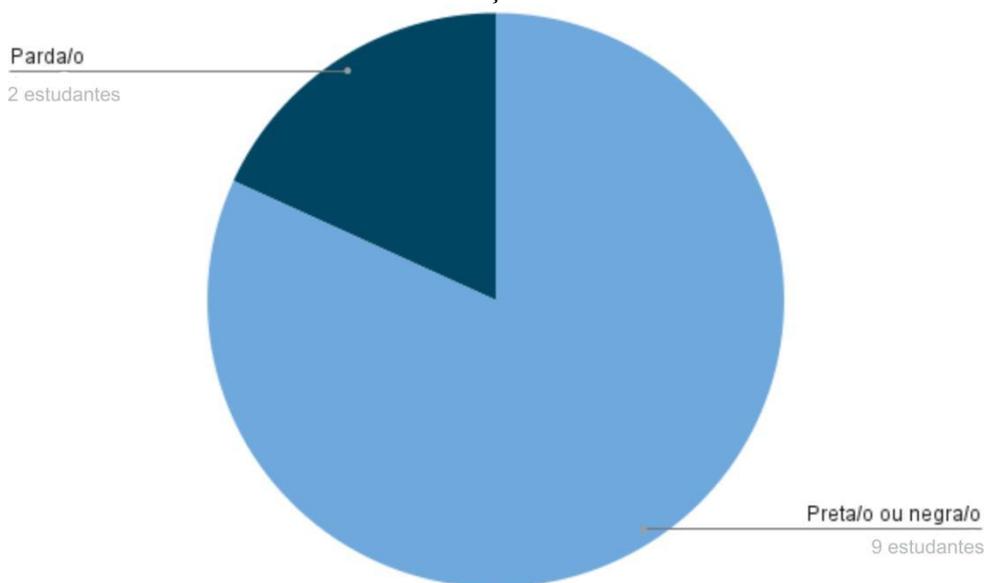
Nenhuma teoria, por mais bem elaborada que seja, dá conta de explicar todos os fenômenos e processos. O investigador separa, recorta determinados aspectos significativos da realidade para

trabalhá-los, buscando interconexão sistemática entre eles. Teorias, portanto, são explicações parciais da realidade.

Assim, as explicações formuladas a partir das respostas ao completamento de frases, expostas nos três eixos a seguir, são recortes regados de reflexões, hipóteses e sugestões das experiências vividas no ano de 2018, somadas às falas, expressões, escritas e análises capturadas durante nosso reencontro para a Exposição de resgate a memória do espetáculo Resistência.

- **Eixo 1: Cor/raça:**

Gráfico 04: Cor/raça das e dos estudantes:



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Neste primeiro eixo, tendo como base os indutores “02 - Minha cor é:” e “03 - Minha raça é:” através da análise do gráfico elaborado, observamos que 09 estudantes se consideram de cor ou raça negra enquanto apenas 02 se classificam como pardas ou pardos. Todavia, é interessante entendermos um pouco mais a respeito das conceituações complexas de cor e raça presentes em nosso país, para que posteriormente, possamos discorrer melhor acerca do gráfico.

Lília Schwarcz (1993) afirma que o termo raça é inserido na literatura no início do século XIX, tal classificação andou na contramão dos ideais de igualdade propagados através das revoluções burguesas, originando assim, os discursos

classificatórios de raça, como a frenologia, por exemplo, que acreditava que o tamanho do cérebro estava ligado à propensão às doenças mentais, prática de crimes e níveis de inteligência, classificando as raças como superiores ou inferiores umas as outras. Assim, o conceito de raça foge às questões biológicas, adentrando questões políticas e culturais. A teoria das raças surge então dividindo os indivíduos em dois grupos, os puros (os brancos) que garantiam progresso e sucesso à sociedade, e os não puros, no qual se encaixavam negros e mestiços. Gislene Santos (2002) complementa dizendo que esta divisão do mundo em raças, ocorreu para colocar cada raça em seu lugar e a cada uma caberia os direitos determinados pela natureza, sendo comprovado biologicamente que a negra era inferior à branca, e a mistura desses sangues, prejudicaria sobremaneira o branco. Mbembe (2013, p. 39) complementa afirmando que:

Durante vários séculos, o conceito de raça – que sabemos advir, à partida, da esfera animal – foi útil para antes de mais, nomear as humanidades não europeias. O que nós chamamos de <<estado de raça>> corresponde, assim o cremos, a um estado de degradação de natureza ontológica. A noção de raça permite que se representem as humanidades não europeias como se fossem um ser menor, um reflexo pobre do homem ideal do qual estavam separadas por um intervalo de tempo intransponível, uma diferença praticamente insuperável.

Em consonância com as autoras, Silvio Almeida (2019) argumenta que as conceituações de raça não são devaneios de pessoas más, mas sim, constituições sociais de uma estrutura social que é marcada por oposições. Tal afirmação pode ser comprovada através das classificações criadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ao dividir e rotular os indivíduos por cor ou raça em brancas, pretas, pardas, indígenas e amarelas⁵⁰, para Almeida (2019), as classificações vão além da cor e perpassam esferas econômicas, políticas e sociais, o que fez com que, por muitos anos negras e negros não se declarassem desta forma, aspectos salariais, aceitação na sociedade e poder econômico estão atrelados a estes marcadores.

Desta forma, apesar de substanciais fatores negativos relacionados à cor e raça explicitados acima, constatar que das e dos 11 estudantes presentes na pesquisa, 09 se entendem e se reconhecem como sendo de raça e cor negra, e apenas 02 como pardas e pardos, reluz a compreensão adquirida por intermédio do projeto realizado em 2018.

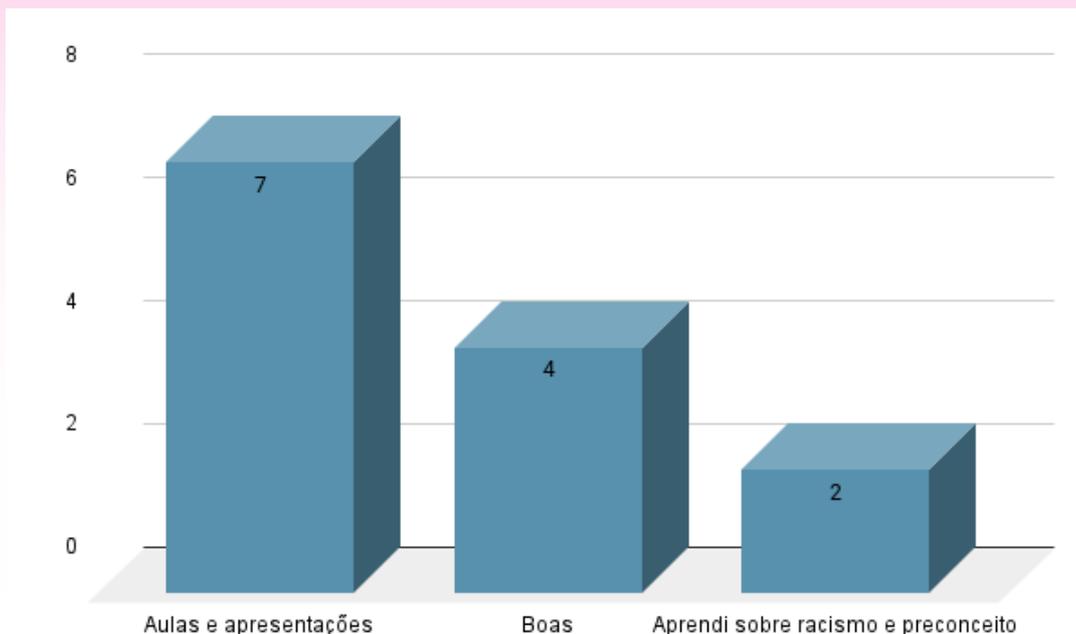
⁵⁰ Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/nosso-povo/19624-cor-ou-raca.html#:~:text=O%20IBGE%20pesquisa%20a%20cor,%2C%20pardas%2C%20ind%3%ADgenas%20ou%20amarelas> Acesso em: 27 de set. de 2023.

Afinal, lamentavelmente grande parte vivenciou experiências desconfortáveis relacionadas às questões raciais e se mesmo quatro anos após da realização das aulas de dança-educação, se percebem desta forma, podemos inferir que as discussões, pesquisas, aulas, ressignificações coreográficas e dialogadas, realizadas ao longo do ano, frutificaram positivamente em seus corações e mentes. Os relatos das e dos estudantes no completamento de frases ressaltam isso. Encontrei-me nas palavras de Kilomba (2019, p. 227), ao dizer que, inverter a pergunta “O que você fez?”, para “O que o racismo fez com você?”, como fiz com as e os estudantes para construirmos nosso Memorial, vem como um ato de descolonização e emancipação, à medida que permite as pessoas negras terem suas vozes, histórias, dores e conquistas ouvidas, indo na contramão do protagonismo branco, aspecto evidente nos relatos das e dos estudantes Laranja e Marrom, por exemplo, ao dizerem durante nossa conversa que muitas vezes sofreram racismo sem saber, sem perceber e hoje entendem que as injúrias raciais sofridas é uma atitude criminosa. Já Laranja elucidou que, o racismo sofrido ao longo dos anos, fez com que não gostasse de suas características, como seu cabelo, por exemplo, porém, aprendeu a amá-lo, e gostar também de seus traços e sua cor.

- **Eixo 2 - Aulas de dança-educação:**

Neste tópico, teremos como premissa 04, dos 16 indutores do completamento de frases, são eles: “05- As lembranças que tenho das aulas de dança de 2018 são: / 06- O que mais gostava nas aulas de dança era: / 10- Antes das aulas de dança de 2018 eu: / 11- Depois das aulas de 2018 eu:”. A fim de facilitar nossas análises, faremos agrupamentos com algumas respostas apresentadas pelas e pelos estudantes, como sugerido por Tatiana Gerhardt e Denise Silveira (2009), para organizarmos nossa leitura. Com relação ao indutor número 05, que faz alusão às lembranças que as e os integrantes têm acerca das aulas de dança, constatamos que:

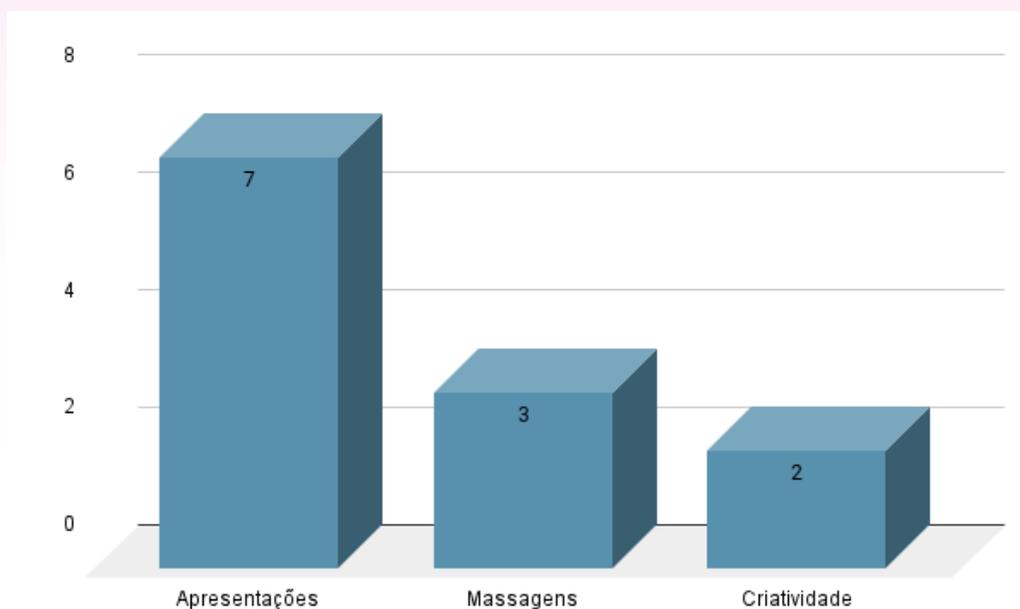
Gráfico 05: As lembranças que tenho das aulas de dança de 2018 são:



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Interessante notar que, mesmo o indutor sendo específico em relação às lembranças que as e os estudantes resgatavam das aulas de dança, ainda sim, 02 mencionaram o aprendizado relacionado ao racismo e ao preconceito, confirmando assim, que as aulas de dança-educação ministradas em 2018, tendo a questão racial como base das nossas práticas, marcaram suas memórias. Seguindo a observação no quadro apresentado, 04 estudantes escreveram que suas lembranças sobre as aulas são boas, e nas respostas completas, encontramos variações como “ótimas”, “boas, as melhores da minha vida”. De acordo com Laban (1990), as aulas de dança educativa podem apresentar efeitos amplamente benéficos para as e os estudantes, como por exemplo, aflorar a criatividade intrínseca em cada ser humano, valorizando cada vez mais os movimentos espontâneos. Ante a estas explicações, acreditamos que estas são algumas hipóteses que fizeram com que as aulas de dança executadas em 2018 ainda reverberassem boas recordações para as e os integrantes que delas participaram. A terceira descrição do quadro menciona aulas e apresentações, porém, como a resposta também é encontrada no quadro abaixo, realizaremos esta análise adiante.

Gráfico 06: O que mais gostava nas aulas de dança era:



Fonte: elaborado pela autora (2023).

O agrupamento “apresentações”, além de ser referenciado por 07 estudantes no gráfico 05, foi citado novamente sete vezes e faz alusão aos eventos já mencionados, realizados pela Secretaria de Educação, por meio de uma supervisão específica do Departamento de Formação, como ações do Programa Arte/Educação da Rede de Ensino Municipal de Juiz de Fora e fazem parte, a Dança da Escola no Calçadão e a Mostra Estudantil de Arte. Vivenciar as apresentações, de fato, era um momento mágico para as e os estudantes, a construção das coreografias, os ensaios gerais na quadra com as quatro turmas, o planejamento, a saída da escola com transporte alugado, a chegada aos locais das apresentações, a apresentação em si, ser apreciada, apreciado, observada, observado, aplaudido e aplaudida por todo o público, estar no Calçadão, no Teatro Paschoal Carlos Magno em outras escolas, ter a oportunidade de apreciar e fruir as apresentações artísticas, como música, teatro, capoeira, literatura, contação de histórias, exposição de artes visuais, o retorno para a escola, nossa roda de conversa no dia seguinte, enfim, todas essas experiências que envolvem uma apresentação tornou-se algo marcante para elas e eles.

Laban (1990) afirma que a dança nos proporciona sensação de prazer e que também por meio dela, experimentamos relações com os demais e principalmente a consciência de nós mesmos. O autor prezava pela autonomia, pela experiência criativa, a partir da exteriorização de movimentos cotidianos, espontâneos, valorizando assim, tais expressões, de forma a estreitar as relações entre os indivíduos e a dança, acreditando que desta forma, conheceríamos de maneira intensa aquelas e aqueles que dançam. Portanto, trazer os subsídios deste autor para as minhas práticas docentes, de maneira alguma foi por acaso, ou apenas por identificação, mas principalmente por ter em mente que desta maneira, disporia de informações mais profundas e verdadeiras das minhas estudantes e dos meus estudantes, tentando ler além dos movimentos.

Ressaltamos que a criação de movimentos, construção coreográfica e consequente apresentação, era arraigada de particularidades, histórias pessoais e especificidades, conferindo aos nossos espetáculos características únicas, assim como uma grande colcha de retalhos, que se vale dos mais variados tecidos, panos e cores para ganhar vida, nossas criações continham fragmentos, palavras, sentimentos, sensações diferentes de aproximadamente 45 estudantes, conferindo assim, um tom ímpar e especial aos nossos espetáculos, percebendo e inferindo que estas, talvez reverberem até hoje no corpo e na memória das e dos integrantes. A imagem abaixo ilu

stra plenamente a colcha de retalhos citada anteriormente, diferentes cores, histórias, corpos, emoções, unidos pela dança, almejando tocar as expectadoras e os expectadores do nosso espetáculo.

Figura 33: Apresentação do Espetáculo Resistência na I Mostra Independente.



Fonte: Acervo pessoal (2018).

Sobre as reverberações corporais, Rosa (2013) e Miranda (2020) elucidam acerca deste corpo vivo, corpo templo, corpo território que vivencia e conta as histórias que experienciam. Um corpo que também é patrimônio, por abrigar em si, atravessamentos de experiências diárias e, por conseguinte, infinitas. Conversando intimamente com a fenomenologia, uma das muitas correntes filosóficas existentes, entretanto, esta vertente caminha em busca da compreensão de fenômenos relacionados às ciências humanas, aprofundando suas reflexões no entendimento em como nós (eu e o outro) nos relacionamos com o mundo ao nosso redor (SILVA *et al.* 2023)

O presente trabalho aqui descrito volta-se a todo o momento, a descrição do pensamento crítico, conhecimento e reconhecimento de si e do outro, incentivo, valorização e utilização das emoções descritas pelas e pelos estudantes, estímulo à criatividade, curiosidade, momentos dialógicos, experimentações corporais, dentre outros elementos e demais propostas realizadas em 2018, demonstrando assim, como a fenomenologia manteve-se ativa em nossas construções. Foram estes corpos das e dos estudantes de 2018 que narraram ricamente histórias contadas através da dança, em particular, do espetáculo Resistência. Um corpo como um “[...] espaço de sentimentos,

de afetividades, de exposição para se permitir ser tocado pelo o outro, pelas vivências que articulam as territorialidades” (MIRANDA, 2020, p. 34).

Talvez sejam estes alguns dos motivos que tornaram nossa pesquisa tão significativa para todas e todos nós, a troca de saberes realizada entre nós em nossas rodas de conversa, a construção, os momentos marcantes vividos e transformados em espetáculo, dançado por elas e eles em 2018, escrito por mim em forma de artigo, mas agora, nossa história está eternizada por meio desta dissertação.

Ana Maria Amaral (1996) afirma que é desta forma que um espetáculo nasce, quando as pessoas envolvidas exteriorizam o seu interior, dando vida à cena, trazendo à tona energias até então, não experimentadas, como podemos observar na imagem abaixo, onde um dos estudantes exterioriza durante a apresentação do espetáculo, um momento vivido pela maioria, não suportar mais as ofensas raciais disfarçadas de brincadeiras, recebidas ao longo da vida, o grito do estudante Cinza presente na fotografia, é o grito não só das e dos estudantes de 2018, mas o grito da população negra em nosso país está exausta vivenciar, resistir e lutar diariamente contra o racismo.

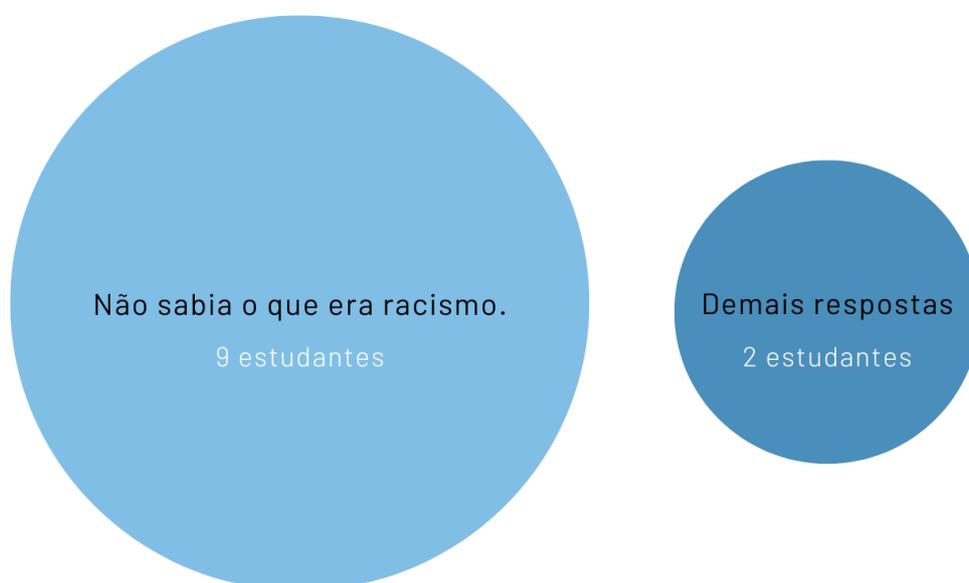
Figura 34: Apresentação do Espetáculo Resistência.



Fonte: Acervo pessoal (2018).

As reflexões trazidas por meio da fotografia acima expressam o basta às injúrias raciais vivenciadas pelas e pelos estudantes, nos conduzem a análise da figura abaixo, construído a partir do completamento de frases número “10 - Antes das aulas de dança de 2018 eu:” apresentaram respostas semelhantes, por meio do agrupamento, totalizamos que 09, dos 11 estudantes disseram que antes das aulas de dança não sabiam o que era racismo, sendo possível inferir que os estudos, leituras, apreciação de vídeos e conversas acerca da temática em 2018 indicam maior entendimento com relação às nuances que tangem o racismo.

Figura 35: Antes das aulas de dança de 2018 eu:



Fonte: elaborada pela autora (2023).

Enquanto arte-educadora há aproximadamente 18 anos, busco em minhas práticas, propor gentilmente, que as e os estudantes mergulhem comigo nas temáticas apresentadas ou escolhidas, pois acredito que a partir de um eixo temático, as aulas se acontecem e se constroem naturalmente, como uma grande teia. Freire (1987) traz elucidações sobre o tema gerador e como este pode desencadear grandes reflexões para aquelas e aqueles que o vivenciam, afirmando que, a partir de uma metodologia consciente, o tema gerador além de auxiliar os indivíduos na apreensão de conhecimento, proporciona mudança em sua visão de mundo, transformando-os indivíduos críticos.

É importante reenfatizar que o “tema gerador” não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo. Quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela (FREIRE, 1987, p. 62).

A conexão gerada entre as e os estudantes, com alguns temas geradores, como racismo, autoestima, empoderamento por meio das aulas de dança-educação, oportunizou a produção de novos saberes em relação aos mesmos, conectando-os às suas vivências pessoais, auxiliando na reconstrução de suas identidades, entendendo as muitas frentes em que o racismo opera, transformando-as e transformando-os em crianças e adolescentes conscientes de sua cor, raça, origens, auxiliando-as e auxiliando-os a lidar com o racismo estrutural ainda presente em nossa sociedade.

Na imagem acima, percebemos que apenas dois estudantes exprimiram opiniões diferentes, entretanto, uma delas nos chamou atenção, a escrita do estudante Azul, dizendo que “Eu não era ninguém”, uma resposta curta, porém, extremamente densa. Perceber que aulas de dança-educação mudaram tão profundamente a vida deste estudante leva-me a ponderar algumas questões, como por exemplo, sua baixa autoestima, sua constituição familiar, seu nível de conhecimento acerca do tema e até mesmo de mundo, seu relacionamento com as e os colegas da escola, o fato de ser negro e seu desempenho escolar. Contudo, é interessante pensar na resposta de Azul sob a perspectiva de Freire (1987, p. 56) ao complementar dizendo que o conhecimento adquirido por meio de um tema gerador, vem não só da reflexão crítica, mas também da “[...] experiência existencial”, ou seja, a forma como se relaciona com os outros, consigo mesmo e com o mundo.

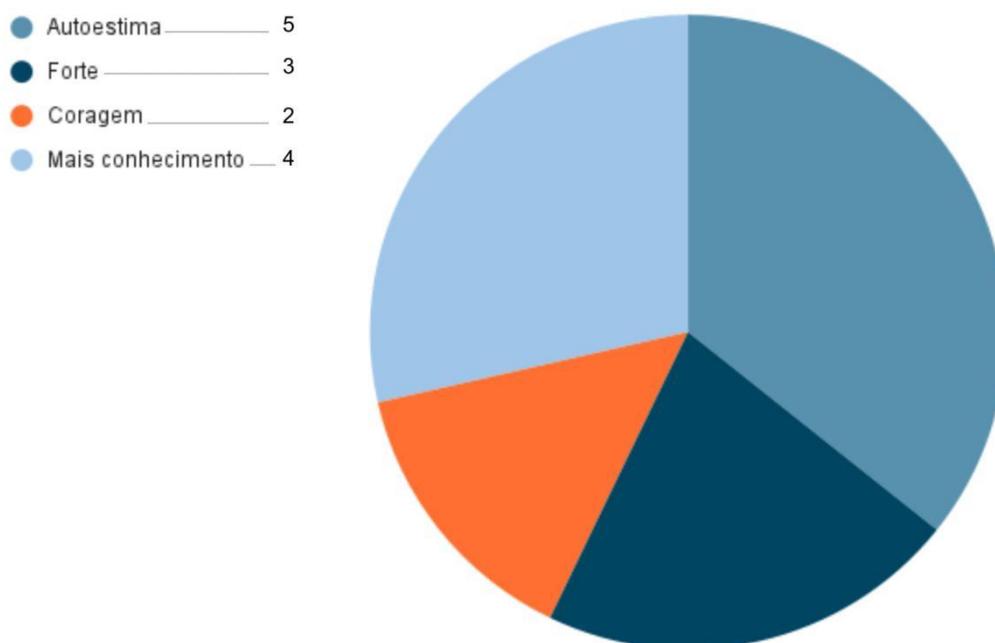
Assim, podemos deduzir que no decorrer das aulas de dança-educação, Azul possivelmente passou por reflexões profundas, sobre quem era em 2018 e quem era em 2022. Marques (1997) reforça este pensamento ao afirmar que as aulas de arte como um todo, possam e devam, ir muito além da esfera que circunda as e os estudantes, abrangendo campos distintos, como nível político, histórico, cultural, dentre outros, sendo capaz de trazer reflexão, compreensão e um novo olhar em relação ao mundo que as e os cerca.

Infelizmente ao retomarmos os documentos orientadores apresentados no Capítulo 3 – cor Azul, PCN’s, LDB, BNCC, Lei 10.639/03, alterada para 11.645/08,

percebemos que pouco nosso país avançou com relação às promulgações realizadas ao longo dos anos. Por exemplo, a Lei nº 11.769/2008 trazendo a música, como ensino obrigatório nas escolas, em seguida a Lei nº 13.278, de 2016 torna obrigatório o ensino das quatro linguagens artísticas no currículo escolar, todavia, retomando a página 35 que traz informações referentes ao ano de 2022, a resposta fornecida pelas e pelos estudantes à pergunta número “03- Você tem algum tipo de aula artística, além de artes visuais? Como dança, teatro ou música na escola que você estuda?”, foi uníssona, 09 entre 09 respondentes afirmaram não possuir aulas das linguagens artísticas. Sete anos após as obrigatoriedades trazidas pelas Leis, para estas e estes estudantes, nada mudou. Já a Lei 10.639, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura afro-brasileira, posteriormente alterada para Lei 11.645/08, incluindo o ensino da cultura Indígena, é encontrada no PPP da Escola Prata, apenas em forma de citação referente à BNCC (2017). Entretanto, apesar da disciplina história ser ofertada desde o 1º ano nos Anos iniciais (BNCC, p. 405), as e os estudantes que frequentaram minhas aulas em 2018, nada comentavam sobre o ensino da cultura afro-brasileira, esta temática era abordada geralmente no mês de novembro no dia da Consciência Negra.

Trataremos agora, da análise referente ao último indutor deste eixo, como as e os estudantes estão ou se veem após quatro anos de realização do projeto.

Gráfico 07: Depois das aulas de 2018 eu ___:

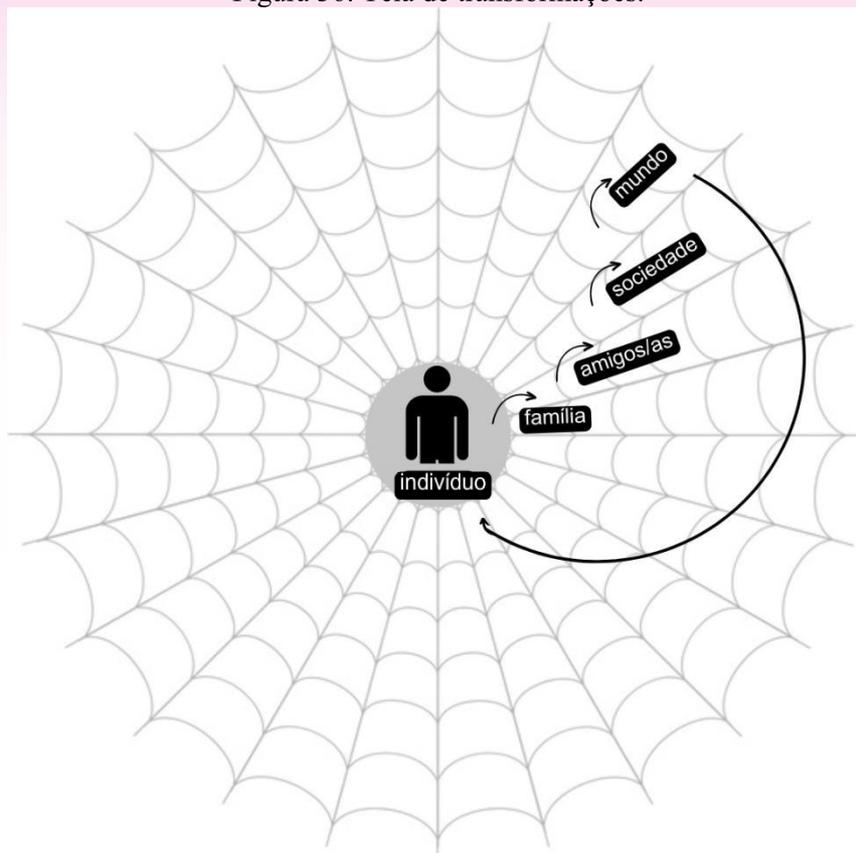


Fonte: elaborado pela autora (2023).

No indutor número 11 chegamos a um agrupamento mais variado de respostas, 05 estudantes disseram que após as aulas de dança-educação tiveram aumento da autoestima. Interessante ressaltar que as e os 05 estudantes que se pronunciaram com relação à autoestima, são negras ou negros. Levando-me a recordar o início deste trabalho, ao escolher o livro *Na minha pele* (2017), imaginei que haveria identificação com tema e com os assuntos abordados, entretanto, não mensurava a dimensão transformadora que alcançaria na vida das e dos estudantes, aferir que além da autoestima, também adquiram mais conhecimento, tornaram-se mais fortes, corajosas e corajosos, faz com que esse trabalho torne-se ainda mais gratificante, mas principalmente relevante, justificando a cada etapa seu peso em variados aspectos que podem ser abordados por educadoras e educadores, tais como identidades sociais e raciais, potência da dança-educação, valorização da autoestima e pensar a escola como um local de acolhimento, empatia e trocas.

Julgamos que um dos motivos para receber tais respostas, talvez se dê ao fato de trabalhar o contexto das e dos estudantes, como apresentado por Marques (1999), e elucidado ao longo do texto. Trazer essa perspectiva para o desenvolvimento das aulas de dança-educação é algo passível de mudanças não apenas individuais, mas também mais abrangentes, uma vez que, um indivíduo tocado e transformado, toca e transforma o mundo a sua volta, como uma grande e extensa teia reverberativa. Ilustramos na imagem abaixo um pouco do processo ocorrido conosco em 2018, Lázaro Ramos compartilhou com as e os leitores de sua obra, as transformações de vida, tocando em muitas e muitas que leram seu livro, como eu, por exemplo, imediatamente quis passar adiante a mensagem recebida e reverberei na vida das minhas e dos meus estudantes, conseqüentemente atingimos a escola, suas famílias e seus lares. Sigo esperançosa que as mudanças sentidas e reverberadas aos que nos cercam, ainda existam e sigam tocando àquelas e aqueles que nos cercam.

Figura 36: Teia de transformações.



Fonte: elaborada pela autora (2023).

Uma resposta ao completamento de frases em especial nos chamou atenção, o estudante Marrom, expôs que após as aulas de dança em 2018 afirmou que “tinha medo de ser negro, de sofrer racismo”. Durante a conversação, analisada anteriormente, Marrom relatou que já havia sofrido racismo muitas vezes sem saber, entretanto, adquirir conhecimento acerca da temática estudada o tornou mais forte, trazendo também outro nível de consciência e identificação para ele, percebendo que além de negro, é negro com a pele retinta, atingindo assim, outras camadas de racismo em nossa sociedade, gerando no estudante, o medo em ser negro. Fanon (2008) relata o medo do homem negro se mostrar como ele é, em um misto de tantos temores, que basicamente se resume no medo de simplesmente mostrar à sociedade que ele é negro. Almeida (2019, p. 77) complementa alegando que este medo latente existe, pois é praticamente “a condição de viver para a morte”.

Encontro alento em outras respostas de Marrom, onde afirma que após as aulas de dança-educação ficou mais forte (resposta à pergunta número 09), se tornou mais empoderado (08), que se afirma negro com muito orgulho (02), que adquiriu mais

conhecimento (07) e que atualmente, gosta mais de si (15). Percebemos assim que, ao passo que obter conhecimento converte-nos em indivíduos conscientes sobre determinadas mazelas ainda enfrentadas, também nos modifica, tornando-nos mais reflexivos, críticos e fortes para lidar com as complexidades enfrentadas.

- **Eixo 3 - Transformação/formação das identidades:**

Iniciaremos a análise de nosso último eixo, retomando os dados produzidos na primeira, que se referem à cor/raça, na qual 09 estudantes se declaram como negras, negros, pretas, pretos, ou de raça negra. Fato interessante, que nos surpreende positivamente, uma vez que, no decorrer das aulas de dança-educação em 2018, as e os estudantes apresentavam muitas dúvidas e questionamentos com relação a sua cor, raça e cabelo, e as autodeclarações eram as mais diversas possíveis, como por exemplo, “Eu não sou preto, sou cor de chocolate.”, “Minha mãe fala que eu não sou preta, sou moreninha.”; “Meu cabelo não é duro, ele é ondulado.”; “Meu cabelo tem cachinhos, não é crespo não.”. Essas falas ainda ressoam em minha memória, visto que, como já explicitado acima no Capítulo 4 – cor Lilás longo foi o processo e diversos os recursos utilizados durante o ano para que alcançássemos esse nível de entendimento.

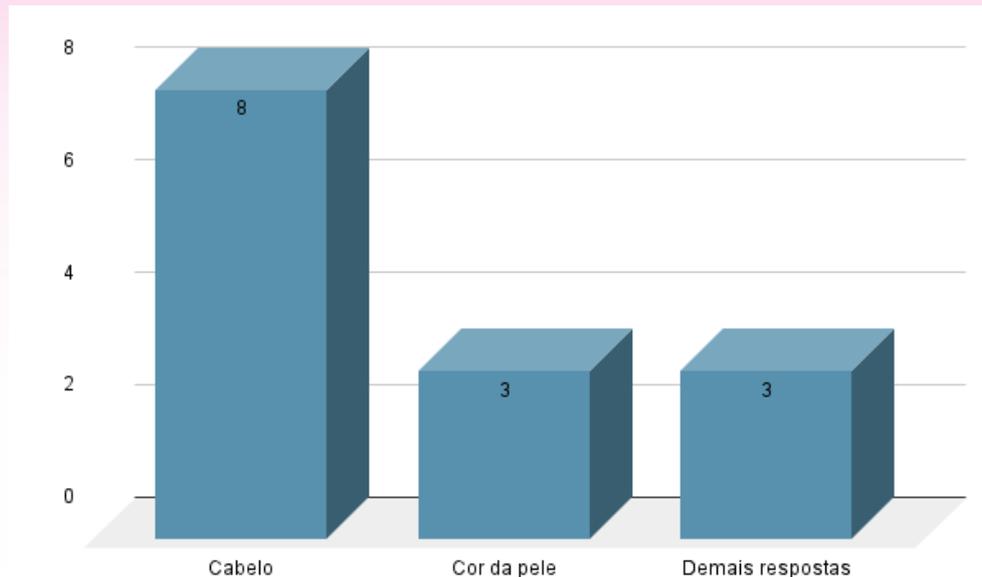
Entretanto, apesar da notável transformação de pensamento e entendimento por parte das e dos estudantes, podemos levantar alguns questionamentos referentes à negação da cor e das características pertinentes ao corpo negro. Gomes (2017) afirma que o Brasil, durante muitos anos manteve a vergonha latente por ter sido um país escravocrata e miscigenado, desejoso em eliminar a herança da escravização e os corpos miscigenados. E desde a abolição muitas máculas permaneceram no imaginário social do povo brasileiro, no que tange à população negra de nosso país, tais como o corpo negro ser visto como domesticável, inferior, desfavorecido de inteligência, finanças, mas principalmente o fato de terem sido escravizados. Como um ferrete que carimba o gado e apenas com este sinal, muitas mensagens são passadas, a título exemplo, pertencimento, deixando eternamente sua marca em animais, algumas características parecem trazer em si o ferrete outrora utilizado também em escravizadas e escravizados, ainda hoje na população afrodescendente, como se características como cor de pele, cabelo e fenótipos trouxessem esta marca, perpetuando em muitas e muitos a vergonha por ser quem é, levando então a negação do óbvio, como feito pelas e pelos estudantes.

A fobia, nesse cenário, reside no mecanismo de negação, que se nega como se é odiado/a exteriormente [...] O que aconteceria com aqueles/as que se negam ver sua *negritude*, de repente a enxergassem? E por que elas e eles não podem vê-la de imediato? Por que precisam negá-la? Alicia percebe como pessoas *negras* são fantasiadas como negativas no inconsciente coletivo *branco* [...] (KILOMBA, 2019, p. 146, itálicos no original).

Assim, podemos considerar que o mecanismo de defesa existente nas e nos estudantes em 2018, caiu por terra, dando lugar ao orgulho da cor, da raça e do cabelo, como observamos na resposta de Marrom, que se define “negro com muito orgulho”. Hall (2006) fala sobre a construção de uma identidade nacional, que de forma imagética, muitas vezes os indivíduos tomam como verdade, sendo mais que identificação ou lealdade, mas sim “uma estrutura de poder cultural”, desta forma, os indivíduos podem se definir como uma coisa ou outra, por exemplo, indivíduos podem trazer a definição nacional de povos escravizados e todas as mazelas que a palavra traz, ao passo que, podem assumir para si a identidade de fortes povos africanos, abrangendo a riqueza histórica desta nação, afinal como o autor afirma, a identidade é um processo aberto de e para mudanças.

Outros indutores passíveis de analisarmos possíveis transformações nas respostas das e dos integrantes da pesquisa são o número 14 e 15, que respectivamente são: “Antes de dançar o espetáculo Resistência eu não gostava de ___ no/do meu corpo”; “Depois de criar o espetáculo Resistência, eu aprendi a gostar de ___ no/do meu corpo”. As respostas a estas perguntas encontram-se no gráfico abaixo:

Gráfico 08: Antes de dançar o espetáculo Resistência eu não gostava de ___ no/do meu corpo.



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Das 08 respostas relacionadas ao cabelo, 07 vem de meninas e apenas uma foi dada por um menino. O complexo relacionado ao cabelo crespo, infelizmente, surge desde muito cedo, principalmente na vida das meninas negras. Ribeiro (2019) afirma que se reconheceu negra e com cabelo crespo quando inserida no ambiente escolar e começou a sofrer ofensas relacionadas ao seu cabelo, gerando questões de autoestima. Almeida (2019) complementa afirmando que as discriminações associadas ao estereótipo da população negra, geram enormes complexos de autoestima, atrapalhando inclusive, sua inserção na sociedade, como aconteceu com Ribeiro (2019), dizendo que após as ofensas recebidas, se tornou uma pessoa mais triste e introspectiva.

A trajetória escolar aparece em todos os depoimentos como um importante momento no processo de construção da identidade negra e, lamentavelmente, reforçando estereótipos e representações negativas sobre esse segmento étnico/racial e o seu padrão estético. O corpo surge, então, nesse contexto, como suporte da identidade negra, e o cabelo crespo como um forte ícone identitário (GOMES, 2002, p. 41).

Na citação acima, notamos como o cabelo constitui um forte símbolo de identidade, que por vezes, em pessoas negras, reverbera situações de complexo, baixa autoestima, silenciamento, vergonha, negação e até mesmo raiva, como era o caso de algumas das estudantes em 2018. A estudante Lilás não negava o ódio por seu cabelo, enquanto as demais meninas iam recorrentemente ao banheiro molhar os cabelos para que estes permanecessem baixos, sem volume. Neste movimento, Gomes (2002) afirma

que a forma que o cabelo é visto pela sociedade, é capaz de deixar marcas significativas nas pessoas que possuem cabelo crespo. Quanto a esse simbolismo dado ao cabelo crespo, Hall (2006) fala que as identidades estão atreladas a um processo de representação, ou seja, por muitos anos o corpo negro, bem como suas características foi representado de formas negativas e pejorativas, onde seus fenótipos eram deturpados, sendo motivo de deboche e risos pela população branca.

Se a população negra ao longo da história foi representada, pintada, descrita de forma depreciativa, zombada, tornando-a assim, em indivíduos genéricos, sem identidades, qual processo deve ser realizado para que estas pessoas reconstituam suas identidades, reencontrando a autoestima? Como trazer o entendimento a percepção que são seres únicos? Como eliminar a fala vazia, depreciativa, racista e até mesmo egoísta que, sem pensar profere que negras e negros são iguais?

Figura 37: Rotulando a população negra.



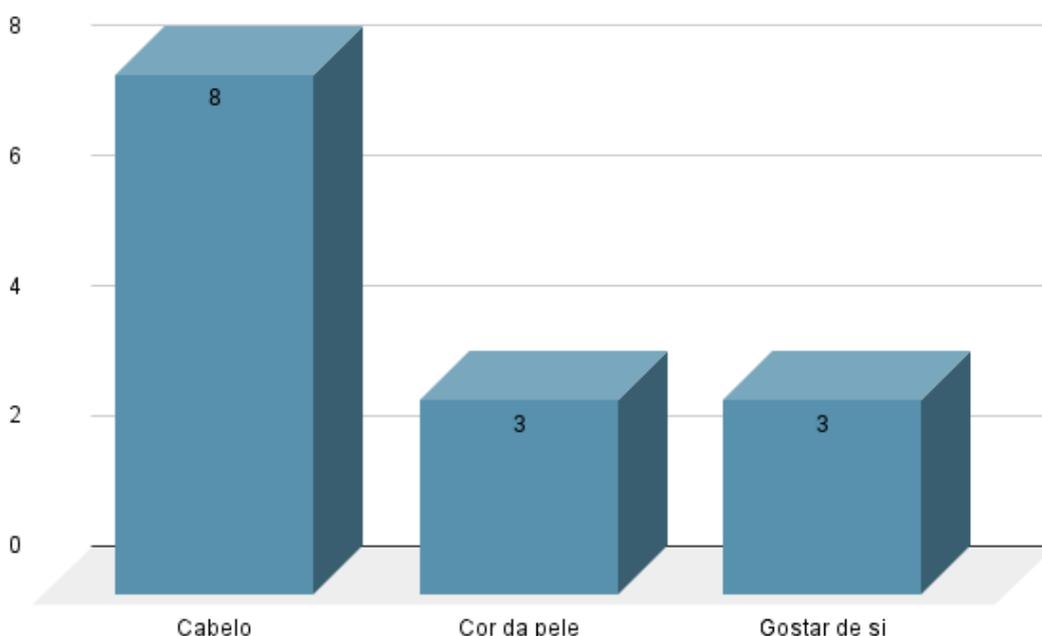
Fonte: elaborada pela autora (2023).

Na imagem acima, olhando rapidamente dois elementos saltam aos olhos, o fato de todas as bonecas serem negras, todos os bonecos serem negros e terem o cabelo crespo, Hall (2006) assegura que estes são marcadores significativos para a perpetuação do racismo biológico, servindo para inferiorizar e estigmatizar negativamente povos de raça negra. A forma que as e os estudantes se viam em 2018, muito se assemelha a fala do autor, pretas, pretos, inferiores e com o cabelo “duro”. Entretanto, empregando um

pouco mais de atenção à imagem, percebemos as variações nos tons de pele, cabelos com particularidades, texturas, cores, formatos e tamanhos diferentes. É a partir dessas diferenças que para Hall (2006), constituímos nossas identidades, com as distintas partes do “eu”.

E foi enfatizando e valorizando as diferenças, que as e os estudantes no decorrer das aulas de dança-educação de 2018, mudaram as concepções acerca de si, passando a gostar do que antes odiavam, admirando o que antes tinham vergonha, exibindo o que antes queriam esconder. Presenciar tais mudanças junto as e aos estudantes, me atravessou de muitas formas, fazendo com que me olhasse de outra maneira e principalmente me instigando a realizar esta escrita, pois não julgava findado o processo forte e profundo que vivenciamos, ainda que passados quatro anos, acreditava que as transformações reverberariam na vida de muitas delas e muitos deles. Desta forma, caminhamos para a análise do último indutor, de número 15: “Depois do espetáculo Resistência, eu aprendi a gostar ___ do/no meu corpo”, apresentado no gráfico abaixo:

Gráfico 09: Depois do espetáculo Resistência, eu aprendi a gostar ___ do/no meu corpo.



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Neste gráfico, constatamos que o cabelo foi apontado como a principal causa de rejeição, entretanto, após quatro anos aparece como significativo ponto de transformação, configurando-se o elemento mais amado entre as e os estudantes, das 08 respostas, 06 foram de meninas e 02 de meninos. Kilomba (2019) elucida que o cabelo

afirma o lugar das mulheres negras em relação à raça e beleza, revelando assim, como estas se conectam com suas identidades e lidam com o racismo. Entendemos, com isso, que o fato de 08 entre 11 estudantes afirmarem amarem seus cabelos atualmente, confere grande valor simbólico no que tange a construção das identidades e de um novo corpo que, como traz Miranda (2020, p. 34), só é possível por meio de experiências que propiciam um canal aberto para a troca de “[...] sentimentos, de afetividades, de exposição para se permitir ser tocado pelo o outro, pelas vivências que articulam”.

As trocas, conversas, pesquisas, confidências, ressignificações e construções coreográficas realizadas em 2018 conferiram valor e sentido único para todas e todos nos que passamos pelo processo e o completamento de frases realizados por elas e eles decerto comprovam a afirmação. Acreditamos que continuamente as ressignificações serão produzidas ao longo da vida destas e destes estudantes, posto que, o que vivenciamos, comprovadamente não foi extinto após quatro anos e certamente não será finito já que as relações com o outro e com o meio são contínuas, promovendo a cada dia, a cada encontro, movimentações permanentes na composição de nossas identidades, porquanto, como afirma Hall (2006, p. 39, *itálicos no original*):

A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é "preenchida" a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a "identidade" e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude.

Acreditamos que as análises realizadas sejam capazes de contemplar as questões e objetivos trazidos nesta pesquisa e para concluir, mas jamais finalizar nossos estudos, nossa luta e nossa história, chegamos ao Capítulo 7 – cor Verde: Conclusões, propositalmente escolhida pois, de acordo com a Pantone⁵¹, faz alusão a ideia de uma nova vida, encorajando a revigorar e seguir em frente. Convido você a respirar o ar novo e restaurador com as reflexões finais dessa dissertação.

⁵¹ Disponível em: <https://www.pantone.com.br/artigos/cores/cores-da-vitalidade/> Acesso em: 12 de abr. de 2023.

CAPÍTULO 7 – COR VERDE: Conclusões

Muito bom aprender que eu tenho capacidade de tudo. Muito bom aprender a ser mais forte. (VERDE, 2022).

Caso tenham chegado até aqui, perceberam que os capítulos são coloridos de acordo com os nomes fictícios das e dos estudantes, somados a trechos das falas ou escritas marcantes surgidas a partir dos nossos indutores, conversação e completamento de frases. Não por acaso deixei que o verde fosse nossa última cor, como dito acima, representa a força para uma nova vida, explícita por meio da fala do estudante Verde. A cada dia, a cada momento, a cada novo sopro de vida, buscamos ser mais fortes, rompendo com o que tentaram nos ensinar, não trazemos as insígnias da escravização, das chibatadas e do preconceito, mas sim da ancestralidade imponente e suntuosa de reis e rainhas, a beleza da pele cor da noite que, como descrita por Machado (2013), trazemos toda a profundidade da nossa história.

Profundidade que foi desvelada a cada braçada atingida rumo ao mar das pesquisas, dos relatos pessoais e familiares, das histórias que os livros não contam, das ressignificações e descobertas realizadas aula após aula de dança-educação, que mostrou sua potencialidade em gerar transformações na vida daquelas e daqueles que a realizam. Laban (1990) faz uma analogia entre a linguagem da dança e a linguagem verbal, assim como a segunda pode formar frases completas, complexas, distintas, capazes de mudar a vida de quem as ouve, assim a arte da dança-educação pode transformar as vidas de quem experimenta sua energia e poder.

Fato constatado a partir das análises realizadas na Cor 6 - Rosa, onde as e os estudantes por meio dos dois indutores utilizados para a produção de dados, conversação e completamento de frases, apresentaram transformações significativas mesmo após quatro anos de realização das aulas de dança-educação, trazendo subsídios relevantes ao que tange o aumento da autoestima, autoconhecimento, de informação, identificação do preconceito racial, empoderamento, construção das identidades raciais e sociais ao se afirmarem e se colocarem na sociedade como integrantes da população negra, que possui cabelos crespos, de raça negra, tudo reverberado em seus corpos, trazendo ao passar de cada nova descoberta, a mudança corporal imponente, indivíduos que conhecem e sabem o seu valor.

Alcançamos desta forma, os objetivos, geral e específico, descritos na pesquisa, como investigar e problematizar as possíveis transformações geradas na vida das e dos estudantes participantes das aulas de dança-educação, durante o ano de 2018 enfatizando momentos significativos, no que se refere à construção de suas identidades raciais, perpassando suas identidades sociais. Entendendo a trajetória e a consolidação da dança enquanto linguagem artística nos documentos orientadores, como LDB, PCN's, BNCC, afunilando para o estado de Minas Gerais, chegando ao município de Juiz de Fora, discutindo o Programa Mais Educação, com enfoque especial aos Referenciais Curriculares e conhecendo a grandeza do Programa Arte/Educação da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Programa este que legitimou uma política pública, constituindo um grande marco na trajetória da arte educação da cidade, integrando ações desarticuladas já trabalhadas na rede, mas agora tendo um caráter sistemático, que consolidou a cidade como referência para outros municípios e estados, por possuir forte viés artístico, promovendo ações que contemplem as quatro campos da arte, dança, teatro, música e artes visuais.

Avaliando se a implantação da Lei 10.639/03 alterada para Lei 11.645/08 ocorreu de maneira efetiva na Escola Prata, conforme já apontado, os documentos curriculares do município de Juiz de Fora não apresentam o tema das relações raciais no currículo escolar, tendo implicações significativas para a promoção da educação antirracista.

Esse contexto demonstra uma prática pedagógica a margem da implementação da LDB alterada em 2003 e em 2016 de forma não efetiva, pois mesmo que haja engajamento de educadores e educadoras que reconhecem a questão racial, como já apontado nesta pesquisa, em geral, no contexto escolar observa-se a falta de reconhecimento e orgulho identitário da população negra, não problematizando nas áreas do conhecimento e disciplinas com temas transversais, como a formação intelectual do povo negro, a fim de promover uma mudança de panorama dos e das afrodescendentes.

Caminhando para as reflexões finais dessa dissertação, reforço o caminhar profissional-teórico-formativo e que a dança-educação desempenha um papel significativo na construção das identidades raciais no contexto escolar, promovendo a expressão cultural, a autoestima e a valorização das diversidades.

As células coreográficas criadas, as movimentações uníssonas, o espetáculo em si e, sobretudo o empenho dos e das estudantes, pais e equipe escolar foram arraigadas de sensibilidade, transformando efetivamente a realidade vivida pelas pessoas envolvidas.

Nesta perspectiva é possível pontuar que, os projetos no universo escolar, em especial os que envolvem a arte-educação num movimento educador, podem contribuir para a consciência do seu lugar no mundo, e para a compreensão de conteúdos das outras áreas do currículo, conforme Barbosa (2018, p. 2) “A arte na educação afeta a invenção, inovação e difusão de novas ideias e tecnologias, encorajando um meio ambiente institucional inovado”.

O ambiente escolar passou, passa e continuará passando por transformações diversas, sobretudo em sua estrutura, incorporando assim, novos valores para acompanhar as mudanças da sociedade e, atender um novo perfil de estudantes. Logo, é interessante pensarmos o papel da arte educação em meio à metamorfose social, dado seu papel potencializador de transformação de como pode contribuir para repensar o espaço escolar dentro de uma perspectiva multicultural (SILVA, 2016).

O multiculturalismo e o contexto de reflexão desta pesquisa conceberam as relações étnico-raciais na instância do reconhecimento das diferenças e na luta contra o racismo e a discriminação, partindo do pressuposto de que são pilares para uma educação mais justa e igualitária.

Em relação ao campo de implementações de políticas públicas que versam sobre o reconhecimento das desigualdades raciais em torno de uma valorização histórica (Silva, 2022) o município de Juiz de Fora dispõe do Estatuto Municipal da Promoção e Igualdade Étnico-Racial, instituído pela Lei Ordinária 14.802/2024⁵², com o objetivo de promover a superação a discriminação e as desigualdades étnicas e raciais no município, representando um importante passo para o enfrentamento ao racismo. No entanto, no campo educacional, mais especificamente na rede municipal de ensino, não existem orientações ou referenciais pedagógicos que integrem as ações deste estatuto ao cotidiano escolar, conforme análise realizada até a finalização deste presente texto.

⁵² Disponível em:

https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=114156#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.802%20C%20de%2010,autoria%20da%20Vereadora%20Laiz%20Perrut. Acesso em: 10 de maio de 2024.

Neste sentido, essa ausência demonstra uma falta de articulação dos projetos que integram o Programa Arte/Educação e novas possibilidades de enfrentamento a práticas discriminatórias, que possibilitem uma formação diferenciada, considerando as variedades culturais que não apenas eruditas também como válidas.

O movimento arte educador que moveu essa pesquisa se constitui como instrumento impulsionador de uma prática pedagógica que combate qualquer distinção, exclusão ou restrição baseada em raça, cor, descendência ou procedência nacional e que venha cercear o reconhecimento e o exercício de direitos humanos e liberdades fundamentais.

A experiência docente aliada aos estudos desenvolvidos no programa de pós-graduação da UFJF e as demais vivências escolares estruturaram um pensamento de que os e as estudantes percorrem trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo, desenvolvendo potencialidades, como percepção, observação, imaginação e sensibilidade, que podem contribuir para a consciência do seu lugar no mundo e para a compreensão de conteúdos das outras áreas do currículo.

As mudanças ocorridas na sociedade contemporânea têm afetado também o contexto social, e conseqüentemente, o perfil dos e das estudantes, para que a escola acompanhe este fluxo de transições, necessita incorporar as mudanças de forma eficaz, sendo capaz de oferecer um ensino de qualidade e antirracista, buscando combater o racismo e a discriminação, reconhecendo a diversidade étnico-racial e cultural do Brasil, de modo a valorizar as identidades e saberes dos diferentes grupos que compõem o país.

A sala de aula é o espaço privilegiado para troca de experiências e conhecimentos entre os indivíduos que ali se encontram. É a expressão de um sistema social, manifestado através de suas rotinas, relações interpessoais e de poder, pensamentos e representações sociais, fatores que devem guiar as práticas pedagógicas. Para lidar com essa nova realidade, professores e professoras devem se engajar em busca de alternativas que visem trazer melhorias em suas práticas docentes, para assim contribuir de forma mais significativa no processo de formação de estudantes.

O reconhecimento da multiculturalidade da sociedade leva a constatação da diversidade de raízes culturais que fazem parte de um contexto educativo, como uma sala de aula, por exemplo. Nesse sentido, autoras como Candau (2003), entre outras e outras, que enfatizem a relação existente entre escola e cultura, nos instiga a busca

constante por compreensão ao que tange a cultura no processo de aprendizagem e nas práticas pedagógicas.

Deste modo, uma educação multicultural tem despertado uma série de discussões entre os mais conceituados autores, autoras, pesquisadores e pesquisadoras, que buscam questionar a incorporação de pressupostos curriculares cooperativos para que assim o ambiente escolar se torne favorável aos e às estudantes de distintos grupos sociais, étnicos e culturais.

Ao longo do texto, trouxemos autoras e autores que subsidiaram nossa dissertação na esfera da dança-educação, da arte e composição das identidades raciais móveis, trazidas por Hall (2006) ao explicitar sobre a “celebração móvel” das identidades modernas, referindo-se ao fato de não haver rigidez e, por conseguinte, paralisação nas identidades, essa fluidez indentitária que nos permitiu responder as questões levantadas, comprovando que as aulas de dança-educação, realizadas na Escola Prata, durante o Programa Mais Educação, quando aplicadas horizontalmente, utilizando a dialogicidade, valorizando a unicidade dos indivíduos, influenciaram e promoveram mudanças na construção das identidades sociais e raciais das e dos estudantes que as vivenciaram em 2018. Que mesmo datando quatro anos de realização do projeto, em 2022, ainda se posicionavam e se percebiam de maneira diferente, tendo o empoderamento e a autoestima como guia em suas ações.

Ressaltamos que o alcance das respostas às questões só foi possível graças à participação presencial das e dos estudantes da Escola Prata, para a Exposição de resgate a memória do espetáculo Resistência, comparecendo em dois momentos, primeiramente para buscar os termos TALE e TCLE e posteriormente, para participar da Exposição. Acreditamos que a justificativa para este episódio encontra-se nas palavras de Freire (1987), ao explicitar a relação entre docente e estudante baseada no diálogo, mas um diálogo amoroso, verdadeiro, empático e horizontal, esta sempre foi à maneira que guiei minhas práticas docentes, considera que este seja o motivo para o comparecimento de 11 de 45 estudantes na escola após quatro anos.

Destacamos que a relevância desta produção ocorreu por fundamentarmos as aulas de dança-educação nas palavras de Marques (1999), ao dizer que a utilização de temas próximos das e dos estudantes, assuntos que façam parte do contexto, auxiliam o trabalho com a dança-educação, tornando-as ativas e tornando-os ativos nas pesquisas e nas contribuições coreográficas. Pensamento próximo ao de Freire (1987), quanto cita o

valor do tema gerador para constituição de aulas valiosas e próximas das e dos estudantes. Como aconteceu ao longo do ano de 2018, nos baseamos no livro *Na minha pele*, de Lázaro Ramos (2017), trouxe uma vasta teia de aproximações temáticas entre o livro e nossas histórias, ao estudarmos e falarmos sobre questões abrangentes referentes ao racismo, preconceito, autoestima, empoderamento, injúrias raciais, dentre outros. Justificamos esta pesquisa também comprovando a ausência de trabalhos acadêmicos que abordem temáticas abrangentes como as contidas nesta dissertação, englobando dança-educação no ambiente escolar, com estudantes dos Anos iniciais, questões étnico raciais, que corroborem para a transformação e constituição de identidades raciais.

Finalizamos esse trabalho esperando contribuir para artes-educadoras, artes-educadores e demais profissionais da educação, evidenciando que aulas, não apenas de dança-educação, mas as que tragam em seu âmago, questões críticas e reflexivas, colocando estudantes como colaboradoras e colaboradores essenciais do processo, são capazes de gerar transformações profundas nas mais diversas áreas das e dos que a praticam, mesmo após anos.

A arte é transformadora.



REFERÊNCIAS:

ACHILLE, Mbembe. **Crítica da Razão Negra**. Trad. Marta lança. Lisboa: Editora Antígona, 2014.

ALMEIDA, Patricia Lage de. **Elos de permanência**: o lazer como preservação da memória coletiva dos libertos e de seus descendentes em Juiz de Fora no início do século XX. Dissertação de mestrado. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3272>. Acesso em: 09 abr 2022.

ALVES, Flávio Soares. (EEFE/USP) **Composição Coreográfica: traços furtivos de dança**. Disponível em: <https://livrozilla.com/doc/1166997/composi%C3%A7%C3%A3o-coreogr%C3%A1fica-tra%C3%A7os-furtivos-de-dan%C3%A7a-fl%C3%A1vio->. Acesso em: 26 ago 2023.

AMARAL, Ana Maria. **Teatro de Formas Animadas**: Máscaras, Bonecos, Objetos. 3ª ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 9ª ed. - São Paulo: Editora Perspectiva, 2019, BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1ª ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERTH, Joice. **Empoderamento** (Feminismos Plurais). São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 184 p.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A pesquisa interdisciplinar: uma possibilidade de construção do trabalho científico/acadêmico. **Educação Matemática Pesquisa**. São Paulo, v. 10, n. 1, pp. 137-150, 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/1647>. Acesso em: 18 jun 2022.

BILGE, Sirma; COLLINS, Patricia Hill. **Interseccionalidade**. Trad. Rane Souza. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, Abr. 2002.

BRASIL. Lei nº 14.640 de 31 de julho de 2023. **Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm#art154. Acesso em: 18 jun. 2022.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 01 de abr. 2024.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa dinheiro Direto na Escola.** 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde#:~:text=O%20que%20%C3%A9%3F,16%20de%20setembro%20de%202021>. Acesso em: 18 jun 2022.

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação.** 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>. Acesso em: maio 2023.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017.

_____. Ministério da Educação. [Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017.](#) **Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art2. Acesso em: 06 jan. 2021.

_____. Lei nº 13.278 de 2 de maio de 2016. **Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm#ART1 Acesso em: out. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2015, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico> Acesso em: 31 jul. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: passo a passo.** Brasília, 2011. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmninnkpcjpcglefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8168-e-passo-a-passo-mais-educacao-18042011-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 maio de 2022.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 12.287, de 13 de Julho de 2010. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte.** Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm#art1. Acesso em: 05 fev. 2022.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> Acesso em: 05 de jan. 2022.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de Abril de 2007. Brasília, DF, 2007. **Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 04 jan. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Saiba Mais** – Programa Mais Educação. Portal MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretaria112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao>. Acesso em: 04 jan. 2021.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2023.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1998. 116 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/arte.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2023.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2023.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte.** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/livro06.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2023.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 22 jul. 2023.

_____. Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: Presidência da República, [1961]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm Acesso em: 22 jul. 2023.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Lei inclui dança e teatro entre as disciplinas obrigatórias da educação básica, 2016. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/487394-LEI-INCLUI-DANCA-E-TEATRO->

[ENTRE-AS-DISCIPLINAS-OBRIgATORIAS-DA-EDUCACAO-BASICA](#) Acesso em: 22 jul. 2023.

BARBOSA, Antonio; CANDAU, Vera. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. [on line]. 2003. DOI: 10.1590/S1413-24782003000200012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26421881_Educacao_escolar_e_culturas_construindo_caminhos Acesso em: 20 de maio 2024.

CANDAU, Vera Maria (Org.) **A Didática em questão**. 36 ed. Petrópolis: Vozes, 2014, 114 p.

CIANE, Fernandes. **O corpo em movimento: o sistema Laban / Bartenieft na formação e pesquisa em ares cénicas**. São Paulo: Annablume, 2002.

COSTA E SILVA, Alberto da. **A enxada e a lança: a África antes dos portugueses**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1996.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. 208 p. São Paulo: Jandaíra, 2021. – (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro).

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EdUFBA, 2008 [1967].

FERNANDES, Maria Aparecida. **A implementação do macrocampo cultura, artes e educação patrimonial do programa mais educação em uma escola da rede municipal de Juiz de Fora**. Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2014. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/a-implimentacao-do-macrocampo-cultura-artes-e-educacao-patrimonial-do-programa-mais-educacao-em-uma-escola-da-rede-municipal-de-juiz-de-fora/> Acesso em: 16 fev. 2021.

FERREIRA, Luan Pedretti de Castro. **Memórias da escravidão em Juiz de Fora: sociabilidades, políticas de rememoração, apagamentos e silenciamentos**. Monografia apresentada a Universidade Federal de Juiz de Fora, como exigência para a obtenção do título de Licenciado em História. Instituto de Ciências Humanas, Departamento de História, 2018. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmninnbpcajpegcglclefindmkaj/https://www.ufjf.br/historia/files/2020/04/Luan-Pedretti-de-Castro-Ferreira-Mem%C3%B3rias-da-escravid%C3%A3o-em-Juiz-de-Fora.pdf> Acesso em: set 2023.

FERREIRA, Ângela. Dança criativa: uma nova perspectiva do ensino e da criação. In: CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone (Coord.). **Dança e educação em movimento**. São Paulo: Cortez, 2003.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Após fim de programa, MEC diz que vai manter tempo integral no ensino médio**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/08/apos-fim-de-programa-mec-diz-que-vai-manter-tempo-integral-no-ensino-medio.shtml> Acesso em: dez 2022.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 15ª ed., São Paulo: Edições Loyola, 1996. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Ordem_do_discurso_A/bEZ7OYF69PMC?hl=pt-BR&gbpv=1 Acesso em: 29 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** Trad. de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

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

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GEHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa.** Curso de graduação Tecnológica Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural – Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS, Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/52806> Acesso em: 29 jan. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://formacademicospe.wordpress.com/2017/03/27/6-livros-de-metodologia-para-download/> Acesso em: 17 fev. 2021.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa.** Educar em Revista, p. 19-33, 2013.

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

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?.** Revista Brasileira De Educação, (21), 40–51, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300004> Acesso em: ago 2023.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.** 3. Ed. São Paulo: Cengage Learning, 2005.

HALL, Stuart. **Cultura e representação.** Trad. Daniel Miranda e Willian Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IBGE. **Cidades e Estados do Brasil.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/> Acesso em: 24 de jun. de 2023.

JOSSO, Marie Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. Tradução de: T. V. Acker. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 373-383, maio/ago. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000200012&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 20 fev. 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: Episódios de Racismo cotidiano.** Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna.** Tradução de M. C. P. Campos. São Paulo: Ícone, 1990.

_____. **Domínio do movimento.** Ed. Organizada por Lisa Ullmann. Trad. Anna Maria Barros De Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1978.

MARCONDES, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica.** 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: <https://formacademicospe.wordpress.com/2017/03/27/6-livros-de-metodologia-para-download> Acesso em: 17 fev. 2021.

LUCENA, Ana Maria S.; Saraiva, Emerson S. Silva & Almeida, Luís Sérgio C. (2016). A Dialógica como Princípio Metodológico Transdisciplinar na Pesquisa em Educação. **Revista Millenium**, 50 (jan/jun). Pp. 179-196.

MARCONDES, Virgínia Vieira. **Políticas públicas: o ensino de arte na educação básica.** 2012. 142 f. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/86840> Acesso em: 22 jul. 2023.

_____. **Dançando na Escola.** MOTRIZ Revista de Educação Física, São Paulo, v.3, n.1, p. 21-28, 1997. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/03n1/artigo3.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

_____. **Dançando na escola** / Isabel A. Marques – São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Ensino de dança hoje: textos e contextos.** São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **A dança no contexto: uma proposta para a educação contemporânea.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 236 p., 1996.

MARTINS, Mirian Celeste; PISCOQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo**. 1. Ed. São Paulo: FDT, 2010. (Coleção Teoria e Prática).

MATTOS, Graciele Fernandes Ferreira.; GOLÇALVES, Rafael Marques. Programa Mais Educação em Juiz de Fora: possíveis usos e (re)leituras. *In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, Junqueira&Marin Editores. Campinas, 2012. Ebook. Livro 3. P. 005072. Disponível em: <https://livrozilla.com/doc/1076166/programa-mais-educa%C3%A7%C3%A3o-em-juiz-de-fora> Acesso em: 15 fev. 2021.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Corpo-território & educação decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência**. Salvador: EDUFBA, 2020. 207 p.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**, 2018. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php> Acesso em: 27 jan. 2021.

MINAS GERAIS. Parecer CEE_MG nº 937 de 19 de dezembro de 2018. **Diário do Executivo**, 2018. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1gttsdCKsMTHU_d7n5KPqSNyU61SK0LIY/view Acesso em: 28 de jan. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MUNANGA, Kabengele. **Algumas considerações sobre" raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos**. Revista usp, n. 68, p. 46-57, 2006.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio; (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. *In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996b.

MULLER, Tânia Maria Pedroso; CARDOSO, Lourenço (Orgs.). **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017.

PHILIPPI JUNIOR, Arlindo; SILVA NETO, Antônio J. **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação**. São Paulo: Editora Manole, 2010.

PORCHER, Louis (Org.). **Educação artística: luxo ou necessidade?** Tradução de: Y. Michalski. São Paulo: Summus, 1982.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora**. Juiz de Fora: Secretaria de Educação, 2020. Disponível em:

https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/2020/a_rte.pdf Acesso em: 03 de fev. 2022.

_____. Ampliação da jornada escolar – Setenta e nove escolas municipais já participam do Programa Mais Educação. **Portal de notícias Prefeitura de Juiz de Fora**, 2014. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=45244> Acesso em: 18 fev. 2021.

_____. Programa Mais Educação já atua em 37 instituições municipais. **Portal de notícias Prefeitura de Juiz de Fora**, 2010. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=2715> Acesso em: 04 jan. 2021.

_____. **A cidade de Juiz de Fora**. Disponível em: <https://pjf.mg.gov.br/cidade/populacao.php> Acesso em: 04 jan. 2021.

_____. Programa Arte Educação da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Juiz de Fora: Secretaria de Educação, 2020. Disponível em: https://convivaeducacao.org.br/uploads/memorial/general/project/attachment/file/659/Programa_Arte_Educa%C3%A7%C3%A3o_-_SE-PJF-convertido.pdf Acesso em: 01 de abr. 2024.

RAMOS, Lázaro. **Na minha pele**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

READ, Herbert. **A arte de agora, agora**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

RIBEIRO, Djmila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RODRIGUES, Graziela. **Bailarino-pesquisador-intérprete** – Processo de formação. Fundação nacional de Arte (FUNARTE). Rio de Janeiro, 2005.

ROSA, Allan da. **Pedagoginga, autonomia e mocambagem**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação** [on line]. 2008, 13(37), 71-83. ISSN: 1413-2478. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503707> Acesso em: 02 abr. 2024.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do "ser negro": um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros**. São Paulo: Educ./Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SANTOS, Inaicyr Falcão dos. **Corpo e ancestralidade: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação**. 2. Ed. São Paulo, Terceira Margem, 2006.

SARDENBERG, Cecília M. B. **Conceituando “empoderamento” na perspectiva feminista.** [Transcrição revisada da comunicação oral apresentada ao I Seminário Internacional: Trilhas do Empoderamento de Mulheres – Projeto TEMPO, promovido pelo NEIM/UFBA, em Salvador, Bahia]. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/6848> Acesso em: 05 mar. 2023.

SCARPATO, Marta Thiago. Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo. **Caderno Cedes**, São Paulo, n. 53, p. 57-68, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000100004&lng=pt&tlng=pt Acesso em: 10 jan. 2021.

_____. **O corpo cria, descobre e dança** – Com Laban e Freinet. Dissertação (Mestrado em educação Física). Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, p. 92. 1999.

SCHWARCZ, Lilia Moritz, 1957. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE JUIZ DE FORA. **Memorial do Programa Arte/Educação da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora 2005 a 2020.** PJF 2021. Disponível em: <https://online.fliphtml5.com/bhuzg/nkzv/#p=1> Acesso em: 09 ago 2023.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e Relações étnico-raciais no Brasil. **Educação.** Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745> Acesso em: 03 mar de 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade;** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed.; 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. 156 p.

SILVA, J. **“Para além do acesso, preciso permanecer na Universidade!”: trajetória e estratégias dos cotistas Negros na Universidade Federal de Juiz de Fora/MG.** 2022. 357f. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

SILVA, Maic Brito da; SANTOS, Jefferson da Silva; GEHLEN, Simoni Tormöhlen. Algumas compreensões sociofilosóficas da pedagogia freireana em periódicos ibero-americanos de educação. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 49, n. contínuo, p. e256304, 2023. DOI: 10.1590/S1678-4634202349256304. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/213790>. Acesso em: 23 de mar de 2024.

SOUZA, Solange Jobim e; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto e. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso.** São Paulo, v.7, n.2, Dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/rxyrcnwMdPtWsbXTtLRLb4C/abstract/?lang=pt> Acesso em: 20 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Cartilha dos direitos dos participantes da pesquisa**, 2020. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/comitedeetica/wp-content/uploads/sites/80/2020/07/PDF-Cartilha-Direitos-Participantes-de-Pesquisa-2020.pdf> Acesso em: 20 fev. 2021.

Veiga-Neto, A. (1999). **Currículo e história**: uma conexão radical. In: M. V. Costa (Org.). O currículo nos limiares do contemporâneo (pp. 93-104). Rio de Janeiro: DP&A.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e método. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. Disponível em: <https://formacademicospe.wordpress.com/2017/03/27/6-livros-de-metodologia-para-download/> Acesso em: 17 fev. 2021.