

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA

ELAINE CRISTINA MARQUES DE OLIVEIRA NASCIMENTO

A URGÊNCIA DO DESPERTAR DO CORPO NEGRO NA ESCOLA

RIO DE JANEIRO

2022

Elaine Cristina Marques de Oliveira Nascimento

A URGÊNCIA DO DESPERTAR DO CORPO NEGRO NA ESCOLA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dança da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Dança.

Orientadora: Dra. Maria Ignez de Souza Calfa

Rio de Janeiro

2022

Elaine Cristina Marques de Oliveira Nascimento

A URGÊNCIA DO DESPERTAR DO CORPO NEGRO NA ESCOLA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dança - PPGDan, da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Dança.

Aprovada em 30 de março de 2022

Banca Examinadora:

Maria Ignez de Souza Calfa.

Presidente Prof^a. Dra. Maria Ignez de Souza Calfa

Maria Ignez de Souza Calfa.

Prof^a. Dra. Tatiana Maria Damasceno

Maria Ignez de Souza Calfa.

Prof^a. Dra. Mônica Silva da Costa

Rio de Janeiro

2022

Dedicatória

Às crianças e aos jovens deste Brasil, que tenham a possibilidade de experimentar uma educação mais justa, plural e respeitosa com seus corpos múltiplos;
À ancestralidade que, de alguma forma, me provocou ao longo desta pesquisa.

Agradecimentos

À minha querida avó Dak Marques (*in memoriam*), que sempre me incentivou a estudar e que fez parte do meu processo educacional, por sua generosidade e carinho ao longo de seus 86 anos de vida.

Aos meus pais, Ubirajara e Clair, por sempre estarem comigo em todas as minhas escolhas, apoiando e incentivando para que eu seguisse na carreira de magistério.

Ao meu companheiro, amor e incentivador, Marco Antonio, que esteve comigo durante esta caminhada, dando apoio para que eu chegasse até aqui. Sem ele, essa jornada teria sido muito mais difícil.

À Ignez Calfa, por nosso encontro, por essa caminhada repleta de imprevisibilidades, pela generosidade e atenção despendida na orientação desta dissertação.

À Tatiana Damasceno e Mônica Costa, titulares da banca desta dissertação; e à Isabela Buarque e Renato Mendonça, suplentes, por aceitarem o convite e pela disponibilidade na leitura do texto.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Dança PPGDan/UFRJ, em especial, às professoras Isabela Buarque e Lara Seidler, da linha de pesquisa em Dança-educação, por suas importantes contribuições, não só para esta pesquisa, como também para minha atuação profissional. E à professora Jacyan Castilho, por sua generosidade em atender à turma de forma virtual, logo no início da pandemia, antes mesmo de qualquer determinação institucional.

Aos companheiros de trabalho, Diego Ferreira, Taia Brito e Katiúscia Lucas, pela importante companhia virtual no grupo de estudos que formamos logo no início da pandemia.

Às companheiras de trabalho Camila Lycurgo e Katia Zabeu, por autorizarem o uso de sua imagem nesta pesquisa.

Às companheiras de turma Carina Barreto e Talita Torres, pelas trocas de experiência, pelo ombro amigo e pelo apoio nos momentos de aflição.

Aos pés que estiveram comigo nesta caminhada e ilustram esta pesquisa: Babalorixá e professor Xandy Carvalho, Carina Barreto, Dudu Garcia, Fernanda Nicolini, Marco Antonio e Yakekere Katiuscia de Yemanjá.

RESUMO

NASCIMENTO, Elaine Cristina Marques de Oliveira. **A urgência do despertar do corpo negro na escola**. Rio de Janeiro, 2022. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

A urgência do despertar do corpo negro na escola é uma pesquisa que surge das minhas inquietudes, enquanto docente, ao observar que as práticas educativas não valorizam o corpo como fonte de aprendizagem e violentam a corporeidade dos estudantes negros. Desse modo, propõe pensarmos em outras formas de aprender e ensinar, diferentes das até então estabelecidas, ainda herança de um sistema colonial. A escrita desta dissertação é composta por cartas que são endereçadas às pessoas com quem escolho conversar para o desenvolvimento da pesquisa. Além das cartas, imagens e textos literários como haicai, cordel e um texto de literatura infantil, que foram produzidos no desenrolar do processo, aparecem integrando o estudo. A partir da compreensão de que corpo, dança e educação estão em estado de adormecimento, sugere um despertar destes no espaço escolar. A corporeidade, indispensável para um educar poético (CALFA, 2015), mostra-se como parte fundamental da proposta. O conceito de *Dança da Indignação* (MARTINS; MOURA; REIS, 2017) aparece ao compreender que os corpos dos estudantes são também corpos indignados e que podem, por meio do dançar, expurgar suas indignações. E a concepção de *Pedagogia das Encruzilhadas* (RUFINO, 2019) sustenta a defesa de um educar em que não há hierarquia de saberes, um educar múltiplo e respeitoso com os corpos dos educandos, que é proposto por meio do dançar.

Palavras-chave: Corpo; Dança; Dança-educação; Educação; Educação Decolonial.

ABSTRACT

NASCIMENTO, Elaine Cristina Marques de Oliveira. **A urgência do despertar do corpo negro na escola**. Rio de Janeiro, 2022. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

The urgency of the awakening of the black body at school is a research that arises from my concerns, as a teacher, when I observe that educational practices do not value the body as a source of learning and violate the corporeality of black students. In this way, it proposes that we think about other ways of learning and teaching, different from those established until then, still a legacy of a colonial system. The writing of this dissertation is composed of letters, which are addressed to the people I choose to talk to for the development of the research. In addition to the letters, images and literary texts such as haiku, cordel and a text of children's literature, which were produced in the course of the process, appear as part of the study. From the understanding that body, dance and education are in a state of dormancy, it suggests an awakening of these in the school space. Corporeality, indispensable for a poetic education (CALFA, 2015), is shown to be a fundamental part of the proposal. The concept of *Dance of Indignation* (MARTINS; MOURA; REIS, 2017) appears when understanding that students' bodies are also indignant bodies and that they can, through dancing, purge their indignation. And the conception of *Pedagogy of the Crossroads* (RUFINO, 2019) supports the defense of an education where there is no hierarchy of knowledge, a multiple and respectful education with the bodies of the students, which is proposed through dancing.

Keywords: Body; Dance; Dance-education; Education; Decolonial Education.

Manual para acessar os *QR codes*

Na maioria dos aparelhos de telefone celular, a leitura do *QR code* é feita diretamente pela câmera. Para acessar o código, abra a câmera do seu aparelho e aponte para a imagem. A leitura do código irá direcionar para a página indicada ou abrirá um link que, ao clicar, lhe direcionará à página da *web*.

Caso o seu aparelho não tenha a função de leitura de *QR code*, será necessário baixar um aplicativo gratuito, um “leitor de *QR codes*”.

Abaixo, algumas opções de leitores de *QR codes* gratuitos:



Sumário

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – SOBRE O DESPERTAR	16
Carta à Ignez Calfa	18
1.1 – Conversa sobre o corpo no espaço escolar	24
1.2 – O Despertar para o pensamento crítico e sensível na Dança	31
CAPÍTULO II – SOBRE O CORPORIFICAR	42
Carta à Celina Batalha	43
2.1 – Reencontro com o corpo	44
2.2 – A Menina encaixotada	53
Capítulo III – SOBRE O DANÇAR	59
Carta à Clélia, Ubirajara e Clair	60
3.1 – Gal Martins e a Dança da Indignação	67
3.2 – Caminhos da Dança-educação	70
3.3 – Rui Moreira e a circularidade do conhecimento em Dança	72
Capítulo IV – SOBRE O EDUCAR	75
Carta à Tatiana Damasceno	77
4.1 – Quando o corpo é convidado a adentrar o espaço escolar?	78
4.2 – Carta ao Patrono da Educação Brasileira	82
4.3 – Sobre uma educação decolonial e antirracista	85
4.4 – Carta aos profissionais da educação	90
4.5 – Pedagogias que emergem da e na pandemia	93
4.6 – Carta à Simas e Rufino	98
4.7 – Aos gestores da educação pública brasileira	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	110

INTRODUÇÃO

O corpo negro

Dançando na escola

Segue escrevendo sua história

Fala e vira texto

Decidi começar esse texto por um haicai¹, escrito por mim, em uma atividade de uma das disciplinas do mestrado. Tomei a decisão de trazer esse pequeno poema para abertura do texto, tamanha a importância da influência de tudo o que vivi e tenho vivido neste (per)curso para os rumos da pesquisa.

Essa jornada tem início na escola pública, onde eu, professora de dança, atuo. Em minha prática docente, sou atravessada por diversos corpos que ajudam a construir minha história enquanto professora de dança da rede pública de ensino de Queimados, município da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro.

Até aqui tudo parecia sob controle. Mas, de forma repentina, sou invadida por uma situação incômoda e delicada. Os corpos presentes na escola pública, corpos estes em sua maioria negros, recusam a introdução de conteúdos ligados à cultura afro-brasileira, como as danças de matriz africana. Essa situação me causa tamanho desconforto e estranheza, que decido me dedicar ao estudo dessas danças, e chego ao mestrado com o projeto de pesquisa intitulado “*O ensino de danças populares brasileiras de matriz africana como forma de manutenção da cultura afro-brasileira nas escolas públicas da Baixada Fluminense*”.

Naquele momento, eu acreditava que a recusa por parte dos alunos em relação aos conteúdos ligados à cultura afro-brasileira se dava única e exclusivamente por desconhecimento, e que um estudo aprofundado das danças populares brasileiras faria os alunos compreenderem a importância destas para a nossa história. No entanto, no desenrolar deste processo, vou fazendo novas descobertas, que me levam de fato ao objeto de estudo, ou seja, o corpo que recusa as danças de matriz africana. Chego a este novo objeto ao perceber que o corpo negro presente na escola não está sendo visto em sua corporeidade, e começo a pensar na necessidade de despertar esse corpo para o *ser* e não mais para o *estar*.

¹ O Haicai é um poema curto, de origem japonesa. Apesar de ser um poema conciso e objetivo, o haicai possui grande carga poética.

A relação entre as palavras *ser* e *estar* pode causar uma certa confusão, dando a ideia de oposição, ou até mesmo de sinônimo. Manuel Antônio de Castro (2014, p.219), no ensaio “Ser”, presente no livro “Convite ao pensar”, aponta: “Tendemos a confundir *estar* com *ser*, esquecendo este.” Na condição do *ser* significar a própria existência, questiono se o corpo que está na escola pode ser.

A partir de agora, o corpo negro torna-se o protagonista desta pesquisa, e me interessa a sua história, a sua verdade e o que ali vigora no *ser* corpo. A verdade a que me refiro trata do reconhecimento de cada indivíduo, algo que lhe é próprio, sua identidade. E para aprofundar os estudos a respeito da presença do corpo negro na escola, a dança segue também protagonizando esse roteiro, pois, apesar de esta não ser mais o objeto de pesquisa, é por meio dela que o fenômeno se dá, é por ela que tenho acesso ao corpo e às possibilidades de discutir e problematizar as questões referentes à corporeidade negra.

O corpo

Calado na escola

Ou ser crítico ao sistema?

Proposto o dilema

Para dar continuidade a essa conversa, trago mais um haicai, que introduz o ponto para o qual quero chamar a atenção: o silenciamento dos corpos que habitam o espaço escolar. Esse tópico traz questões que amparam a escolha por estudar um corpo que se apresenta como a maioria daqueles que compõem a escola pública nas regiões periféricas do Rio de Janeiro, mas que ainda assim é silenciado.

Apresentar o corpo negro como silenciado no espaço escolar é compreender que a este não é dada a possibilidade de fala, nos seus diferentes modos de dizer. Dessa forma, o silêncio retratado é o de um corpo emudecido, amordaçado. Contudo, o silêncio pode também ser entendido como uma necessidade momentânea de o corpo escutar-se e compreender-se, para aí então ter a possibilidade de fala e escuta. Mas o silêncio de que trato é marcado pelo emudecer, exatamente como a negação dessa possibilidade de fala e escuta para si mesmo, e também na relação com o outro.

O silêncio a que me refiro não se trata do lugar de quietude, de reflexão, mas do fazer calar. Quantos vezes, seja você docente ou discente, já não escutou um “Cala

a boca, menina(o)!” , simplesmente pelo fato de o repertório dessa(e) aluna(o) não ser aceito pela escola? É sobre essa violência que quero falar.

Se considerarmos que o presente trabalho aborda a necessidade do despertar do corpo negro na escola pública, onde boa parte do corpo discente é composto por crianças e jovens negros, assusta perceber que essas crianças e jovens não apresentam uma boa relação com seus corpos. Por conta de um modelo educacional que privilegia conteúdos eurocêntricos, o corpo negro que habita a escola pública se vê, muitas vezes, como um corpo estranho, já que seu repertório, carregado de simbolismos, é controlado pela escola, impedido de ser representado.

É a partir dessas questões que tomaram o meu corpo para além de uma teoria, ou mesmo de uma abordagem pedagógica, que o problema que dá origem a essa investigação começou a melhor se desenhar. E assim, administrando nas angústias, nas dúvidas, nas imprevisibilidades e também na multiplicidade de possibilidades que o corpo pode nos oferecer, encontro como parte da metodologia a escrita epistolar.

A redação das cartas tem início durante a realização da disciplina de Estágio Docente I, realizada na turma de Introdução aos Estudos da Corporeidade, ministrada pela professora Ignez Calfa, também orientadora desta pesquisa. A partir da observação das criações apresentadas pelos alunos como um dos critérios de avaliação na disciplina, percebo que muitas performances abordam a temática racial.

Refletindo sobre a forma que a violência pode afetar a corporeidade do povo negro, escrevo cartas endereçadas ao corpo, utilizando como assunto as temáticas apresentadas nas aulas. As cartas fazem referência aos ataques à corporeidade negra e a não validação da produção de conhecimento de um determinado grupo, sugerindo o fim da manutenção do pensamento hegemônico. Estas cartas serão dedicadas a algumas pessoas, com quem escolho conversar, e abrirão os capítulos.

Além das cartas escritas durante o período de estágio, outras aparecerão compondo esta dissertação, e terão como destinatários: os temas abordados ao longo do texto; os autores escolhidos para a conversa; os alunos e profissionais da educação.

Tal qual a escrita epistolar, outro fator foi fundamental para o desenvolvimento metodológico da pesquisa: a produção imagética. Ao longo desse processo, foram produzidas imagens carregadas de significado que se apresentam também como texto. A produção dessas imagens teve início durante o desenvolvimento de

atividades nas disciplinas que cursei, e continuou a fazer sentido no encadeamento das ações de pesquisa.

Para Moraes e Castro (2018), a elaboração de textos acadêmicos que apresentem uma configuração estética mais atrativa pode gerar nos leitores maior envolvimento, caminhando, dessa forma, para uma aprendizagem instigante e significativa.

Com isso, compreende-se que há brechas importantes para ampliar as possibilidades de escrita no âmbito das pesquisas em ciências humanas, diversificando-as principalmente com a intenção mesmo de transgredir as supostas padronizações acadêmico-científicas, abrindo espaço para a valorização da criatividade e das singularidades de cada pesquisador/escritor. (MORAES; CASTRO, 2018, p.4)

O desenvolvimento da pesquisa dar-se-á por meio de quatro ações (capítulos): despertar; corporificar; dançar; educar. Cada capítulo representa uma ação, e cada ação se torna geradora de uma conversa. Um diálogo sobre dança, encantamento e corpo.

As ações que dão nome aos capítulos são precedidas da preposição *sobre*, seguida do artigo *o*, – Sobre o Despertar; Sobre o Corporificar; Sobre o Dançar; Sobre o Educar. Faço a escolha pelos infinitivos verbais substantivados, que representam a força da ação. Eu poderia ter feito a escolha pela palavra *corpo* no lugar de *corporificar*, por exemplo. No entanto, o que me desperta interesse é a ação de tornar-se corpo, o fenômeno, e não apenas o nome do ser corpo, como no substantivo.

Portanto, desde sua origem, fenômeno está ligado àquilo que pode ser percebido imediatamente pelos sentidos, aquilo que se mostra e a maneira como percebemos este “mostrar-se”. A noção de algo que se mostra ou aparece traz consigo também a possibilidade de que algo, uma parte desta mesma realidade, não esteja aparente. Ou, de outra forma, que nos enganemos em relação ao que está aparecendo. (NOYAMA, *in* CASTRO et al., 2014, p. 95)

Desta forma, as ações presentes em cada capítulo passam de um estado a outro, do nome ao fenômeno. O corpo transforma-se em corporificar; a educação, em educar; a dança, no dançar. A ação de despertar parte de um estado de adormecimento, que reúne corpo, educação e dança. Partindo do princípio de que esses três substantivos estão adormecidos, a ação de despertar sugere que eles saiam do estado de inatividade para uma efetiva atuação.

Além das questões ligadas à classificação das palavras, há também uma indagação a respeito de um termo presente no título da dissertação que eu gostaria

de destacar: a *urgência*. Eu poderia falar apenas sobre o despertar do corpo negro na escola, mas apresento a urgência à frente da oração. Se considerarmos que os casos de racismo, intolerância religiosa e violência contra a população negra têm aumentado substancialmente nos últimos anos, torna-se urgente falar a respeito dessas questões no ambiente escolar. Assim, a escola enquanto uma instituição de convívio comunitário, um espaço de ensino-aprendizagem, precisa, de forma imediata, discutir a violência que assola a população negra.

No Capítulo I – Sobre o Despertar – há um chamado ao despertar, de modo que possamos compreender o estado de adormecimento da instituição escolar, que opera ainda sob os moldes do período de colonização, e dessa forma apresenta práticas educativas que desprivilegiam os conteúdos ligados à cultura afro-brasileira. Por esse estado de adormecimento, a escola não valida as práticas ligadas ao corpo. A dança, por sua vez, também parece não ter despertado para as questões que abordam a temática racial, estando ainda muito presa a uma prática extremamente eurocentrada.

Para que possamos discutir as questões abordadas no Capítulo I, é importante falarmos sobre a influência do movimento negro no processo educacional e nas conquistas que esse grupo trouxe para o âmbito da educação. Para isso, converso com Nilma Lino Gomes. Para uma abordagem a respeito do corpo e das razões pelas quais ele permanece adormecido na escola, proponho um diálogo com Dermeval Saviani, que nos apresenta, por meio da história da pedagogia no Brasil, uma conduta colonial ainda presente nas escolas. E para tratar do adormecimento da dança, verso com Gal Martins, que apresenta uma abordagem intitulada “Dança da Indignação”; e Paulo Melgaço, com sua biografia sobre Mercedes Baptista, o que me leva a convidá-los a uma reflexão a respeito da existência ou não de mudanças no cenário da dança.

No Capítulo II – Sobre o Corporificar – observo que ao longo do processo de leitura e escrita foi inevitável corporificar, ou seja, sentir muitas questões na própria pele, já que sou uma mulher negra, educada por um sistema igual ao que aqui apresento como adormecido. E para abordar essas questões e pensar nas feridas ainda abertas, provocadas pelo colonialismo, e nos episódios de racismo cotidiano que eu identifico também nos conteúdos e prática curriculares, convido Grada Kilomba para a conversa.

Para aprofundar um pouco mais esse diálogo, ainda no Capítulo II, trago Maria Ignez de Souza Calfa, que nos apresenta o corpo como linguagem e nos mostra que

o conhecimento se dá como pensamento no corpo, e que a experiência e a descoberta fazem parte dos processos pedagógicos que envolvem o corpo. É importante destacar que todo o trabalho desenvolvido por Calfa ao longo de sua trajetória como docente teve como enfoque o corpo do aluno.

No Capítulo III – Sobre o Dançar – a pesquisa aborda a presença do corpo negro na escola, suspeitando de sua existência em plenitude, e encontra na dança uma aliada para o encantamento dos corpos despotencializados. E para auxiliar a pensar as questões em torno da dança e dos corpos despotencializados, Gal Martins e a *Dança da Indignação* retornam ao texto. Rui Moreira, outro artista negro do cenário da dança, também faz passagem por aqui.

No Capítulo IV – Sobre o Educar – objetivando que os corpos compreendam, em suas histórias, verdades e potências, por meio de uma prática educacional decolonial e antirracista, foi preciso dialogar com algumas pessoas que vêm se dedicando ao estudo do tema há algum tempo. Uma delas é a professora e pesquisadora Nilma Lino Gomes, que aborda o desafio que é descolonizar os currículos, ou seja, colocar-se em tensão contra o sistema. Além dela, Luiz Antonio Simas e Luiz Rufino abordam questões ligadas ao sistema hegemônico que impede nossos corpos de estarem em plenitude nos espaços sociais como a escola. E Paulo Freire, que, durante sua trajetória, se dedicou a uma educação justa que levasse à autonomia dos estudantes e à sua emancipação.

CAPÍTULO I

Sobre o Despertar

Abro este capítulo com uma carta dedicada à Maria Ignez de Souza Calfa, orientadora desta pesquisa, já que ela foi a pessoa que me fez despertar para muitas questões. Durante todo esse período, Ignez conduziu o processo de orientação de forma afetuosa e soube me fazer sair do estado de adormecimento no qual, mesmo sem perceber, me encontrava. Ignez soube me fazer girar, experienciar, mover o pensamento, sair do didatismo que muitas vezes me aprisionava.

Assim, pude perceber que era possível seguir um processo metodológico que organizasse o desenvolvimento da pesquisa sem estar presa apenas a uma perspectiva. Chego então à encruzilhada que me abre os caminhos para muitas questões, criando uma gama de possibilidades e formando na extremidade de suas linhas uma espiral em círculo, lugar onde não é possível identificar o início e o fim. A partir daí, o que parecia um entrave torna-se abertura, pois os obstáculos que surgem ao longo do processo de pesquisa são, na verdade, questões que me auxiliam a encontrar os caminhos por onde decido trilhar.

Ela foi a pessoa responsável por instaurar a dúvida, me fazer refletir, me deixar confusa. Mas uma confusão boa, quando aprendi que, às vezes, é preciso desorganizar para reorganizar; e nesse processo de confundir para esclarecer², pude descobrir coisas novas. Aprendi também que o caminho pode ser o da subversão, já que nem sempre é permitido trilhar pelos caminhos que desejamos. Às vezes é preciso criar atalhos, desvios de percurso, aprender a andar por estradas ainda fechadas, para então chegar aonde se almeja.

Nesse encontro não planejado, fui escolhida e, na verdade, presenteada, pois Ignez é a experiência viva de tudo o que eu buscava na dança-educação. Como foi incentivadora de muitos projetos nesse campo de estudo, eu pude beber na fonte e conhecer outras pessoas que também foram pioneiras como ela na luta pela inserção da dança nos espaços de educação formal.

² A expressão “confundir para esclarecer” remete à música “Tô”, de Tom Zé e Elton Medeiros. Na letra, é possível observar a presença de duas figuras de linguagem: a antítese e o quiasmo. Faço essa relação com a música e as figuras de linguagem porque a oposição entre as palavras ou pensamentos pode nos auxiliar a compreender muitas questões. Com relação ao quiasmo, o que chama atenção é o fato de se caracterizar por uma construção em que os elementos são dispostos de forma cruzada, em X, o que me remete à encruzilhada, conceito que aparece nesta pesquisa.

A carta dedicada à Ignez Calfa é uma carta ao corpo, intitulada *Pé*, uma vez que ela é presença fundamental na construção deste caminhar. O pé também nos remete às raízes; e, para falar a respeito do despertar do corpo negro, é necessário saber quais são as nossas raízes. De onde viemos? Onde é o nosso lugar?

É possível que alguns de nós nos sintamos sem raízes; por isso, é preciso fincar a planta dos nossos pés no solo, nos reerguermos, nos reencontrarmos. Segundo Leloup (2015, p. 34), “Se as raízes são sadias, toda árvore é sadia. Algumas vezes somos jardineiros, muito atentos à flor e ao fruto, mas esquecemos as raízes, esquecemos os pés. E, portanto, é por lá talvez que deveremos começar os nossos cuidados”. E se em algum momento o caminhar nos parecer difícil e os pés falharem, que possamos aprender a seguir, ainda que coxeando, pois para Leloup (2012, p. 29), “É preciso transformar a nossa vida que coxeia em uma vida que dança”.



Figura 1 – QR Code para a página do Canal Brasil, no Youtube, com a interpretação da música *Tô*, por Tom Zé e Moska.

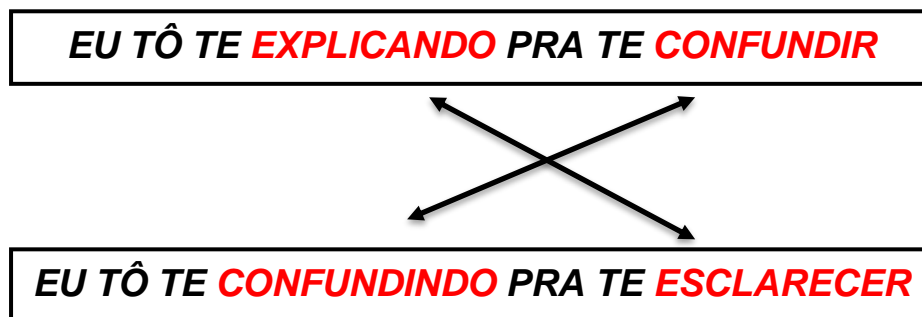


Figura 2 – Quiasmo presente na música de Tom Zé, onde é possível encontrar também uma encruzilhada.

Carta à Ignez Calfa

Pé

Meu caro Amigo, como estão as coisas por aí?

Receba esta carta como uma conversa ao pé do ouvido. Preciso muito lhe dizer que por aqui as coisas estão difíceis. Não obstante a saudade que sinto do tempo em que estar com os pés no chão significava segurança, já que me remete aos tempos da infância, em que eu podia estar na rua, brincando descalça com os meus amigos, sem grandes preocupações, devo lhe dizer que, hoje, estar com os pés no chão é quase sempre um exercício cruel de compreensão do lugar que você ocupa e do lugar onde desejam que você esteja.

Minha fala pode parecer confusa, mas o que eu quero dizer é que não estamos em pé de igualdade, apesar de eles insistirem que sim. Essa insistência muitas vezes nos coloca em pé de guerra, tentando explicar que as oportunidades não são as mesmas. Todavia, mesmo explicando ao pé da letra, eles insistem em não querer compreender.

Quase sempre eles vão ficar no seu pé, outras vezes vão te tratar como se você fosse um pé de chinelo. Ainda aparecerão alguns pra dizer que você não chega aos pés deles. Mais uma vez eu posso parecer confusa, mas na verdade eles é que são incoerentes e contraditórios. Lembra-se de quando eu disse a você que eles insistem em dizer que estamos em pé de igualdade? Quando isso acontecer, esteja de pé, e duvide.

O que vou lhe dizer agora corre o risco de parecer violento, agressivo, mas muitas vezes você só conseguirá ocupar um espaço metendo os pés na porta, e nesse momento algumas pessoas ficarão com o pé atrás em relação a você. Sei o quanto esse esforço diário é cansativo, afinal também vivo isso na pele; e quando você mal se aguentar de pé, lembre-se de que seus pés são suas raízes, e eles te apoiam, te mantêm no chão, mas de pé.

De vez em quando você pode meter os pés pelas mãos. Quando isso acontecer, pare, reflita e veja para onde os seus pés estão te levando e se é realmente esse caminho que você deseja seguir.

Aqui me despeço, com o desejo de que possamos fortalecer nossas raízes, para então compreendermos o que é *Ser negro no Brasil hoje!*



Figura 3 – Mosaico feito com imagens dos pés de pessoas que foram importantes neste caminhar.

Ser negro no Brasil hoje

Creemos que a discussão desse problema poderia partir de três dados de base: a corporeidade, a individualidade e a cidadania. A corporeidade implica dados objetivos, ainda que sua interpretação possa ser subjetiva; a individualidade inclui dados subjetivos, ainda que possa ser discutida objetivamente. Com a verdadeira cidadania, cada qual é o igual de todos os outros e a força do indivíduo, seja ele quem for, iguala-se à força do Estado ou de outra qualquer forma de poder: a cidadania define-se teoricamente por franquias políticas, de que se pode efetivamente dispor, acima e além da corporeidade e da individualidade, mas, na prática brasileira, ela se exerce em função da posição relativa de cada um na esfera social.

[...] Mas a verdade é que, no caso brasileiro, o corpo da pessoa também se impõe como uma marca visível e é frequente privilegiar a aparência como condição primeira de objetivação e de julgamento, criando uma linha demarcatória, que identifica e separa, a despeito das pretensões de individualidade e de cidadania do outro. Então, a própria subjetividade e a dos demais esbarram no dado ostensivo da corporeidade cuja avaliação, no entanto, é preconceituosa.

[...] Sem dúvida, o homem é o seu corpo, a sua consciência, a sua socialidade, o que inclui sua cidadania. Mas a conquista, por cada um, da consciência não suprime a realidade social do seu corpo nem lhe amplia a efetividade da cidadania.

Trecho retirado do artigo "Ser negro no Brasil hoje", escrito por Milton Santos, geógrafo, professor emérito da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Milton Santos nasceu em 1926 e morreu em 2001. Quando escreveu este artigo, ele estava com 74 anos de idade.

São Paulo, 07 de maio de 2000.

Foi no primeiro domingo de maio, no ano de 2000, que Milton Santos teve o seu texto intitulado “Ser negro no Brasil hoje” publicado no jornal *Folha de S. Paulo*. Ele aponta, neste artigo, três problemas para serem discutidos a respeito da questão da negritude no Brasil: a corporeidade, a individualidade e a cidadania. Questões que parecem estar adormecidas ou não despertadas no interesse de boa parte da população. Por essa razão, caro leitor, neste capítulo eu te convoco para discutirmos essas questões que continuam latentes e nos afetam de diversas formas, inclusive na escola.

É preciso despertar para aquilo que nos afeta e interfere no processo de ensino-aprendizagem. A corporeidade, citada por Milton Santos, não é prestigiada na escola, já que esta não legitima as atividades que convocam o corpo como ponto central para o seu desenvolvimento. As práticas ligadas ao corpo são geralmente vistas pela escola como um momento de lazer puro e simples, mero entretenimento. A dança em geral aparece para cumprir um calendário festivo, de modo a animar a cerimônia. Não cabe aqui uma desvalorização dos momentos de lazer, tampouco um aprofundamento a respeito de seus benefícios. O que quero destacar nesta conversa é o fato de a escola não vislumbrar nas práticas corporais um espaço de aprendizagem na produção do conhecimento.

É curioso perceber que essa questão está tão arraigada na educação, que até mesmo os alunos desconfiam das atividades que enfocam o corpo em movimento. Quando é proposta uma atividade diferente das tradicionais, como copiar textos do quadro ou responder questionários, por exemplo, é comum ouvir dos alunos frases como: “Professora, a senhora não vai dar aula hoje?”. Curioso também é perceber a reação deles, quando ouvem como resposta: “Esta foi a aula de hoje!”. O que me surpreende é perceber que, mesmo gostando das atividades, os alunos parecem ainda não se sentir tão confortáveis com o fato de que algo diferente de copiar e responder perguntas no caderno também pode ser aula. Isto se dá porque os alunos reproduzem o padrão do automatismo, que diz que o corpo não serve como caminho, quando pensar e saber estão desconectados do corporificar.

Assim, penso que é importante estarmos atentos para o modelo de educação que temos aplicado, as metodologias utilizadas, e no quanto esse procedimento tem sido (in)eficaz do ponto de vista da aprendizagem dos estudantes. Outro fator que

acho importante considerar é a questão da identidade, e no quanto as metodologias respeitam ou violentam essas identidades em relação aos alunos. Nesse momento, eu me pergunto: O que eu desejo enquanto docente, que meu aluno tenha a sua identidade respeitada ou que ele apenas esteja no espaço escolar?

Ser é agir. Neste, três são os limites em que a vida nos joga: o conhecer, o ver, o sentir. Não há porque temer esses três limites em que podemos experienciar a proximidade do que somos. Obedientes ao desafio do destino de sermos o que somos, é necessário deixá-los ser na vigência do distanciar, para que ele se torne a maior proximidade. Para tanto, para cada um de nós, não basta conhecer, é necessário ser o que se conhece; não basta ver, é necessário ser o que se vê; não basta sentir, é necessário ser o que se sente. Como? Na renúncia de tudo o que nos distancia de ser, acontecerá a maior proximidade, pois o ser é tão próximo que até já o somos. As grandes obras de arte e de pensamento se movem, no fundo, no horizonte das questões da distância e da proximidade de ser pela renúncia, pois a renúncia não tira, dá. (CASTRO, *in* CASTRO *et al.*, 2014, p.219)

Manoel Antônio de Castro nos alerta para três pontos relacionados à ação de ser: o conhecer, o ver e o sentir. Deslocando esse pensamento para o espaço escolar e pensando na forma como a escola conduz o processo de ensino-aprendizagem, começo a refletir a respeito da primeira questão: o conhecer. De que forma a escola trabalha com o conhecimento? O aluno é aquilo que conhece? O que ele de fato conhece? O aluno negro conhece a sua história? Talvez o aluno não seja porque não se conheça.

O segundo pensamento que quero deslocar para o ambiente escolar é o ver. Segundo Castro, é preciso ser o que se vê. Mas o que o aluno tem visto na escola, se ele não é visto, se sua história não é vista?

E o terceiro pensamento é sobre o sentir. Para Castro, é preciso ser o que se sente. E se esse sentimento for de inferioridade, menosprezo, indiferença? Castro afirma que é necessário renunciar a tudo o que nos distancia de ser; e se a escola tem distanciado os estudantes de serem o que de fato são, talvez seja necessário renunciar o currículo que temos, repensar as formas de aprender e ensinar, para de fato conhecermos e sentirmos quem realmente somos. Creio que esta não seja uma tarefa fácil, pois segundo o próprio Castro (2014, p. 219), “O caminho que conduz ao ser é o mais difícil e exige coragem, embora seja o mais leve. Nesse caminhar, chegamos ao que já somos”.

Assim, o primeiro capítulo – Sobre o Despertar – abre esta dissertação com um convite à reflexão a respeito do estado de adormecimento da instituição escolar e dos prejuízos que tem causado aos alunos, em especial aos alunos negros.

E para que possamos sair desse estado de letargia, eu te convido a também entrar na gira e a compreender a maneira como a pesquisa se deu, onde o pensamento se apresenta de forma espiralada, e as questões não se findam, mas são sempre geradoras de outras questões. Acho que é por meio dessa dinâmica que podemos compreender a produção do conhecimento.

Essa espiral também pode ser percebida na leitura dos capítulos, que se conectam de forma que uma ação leva à outra. Por essa razão, é possível observar que alguns autores aparecem em mais de uma ação.

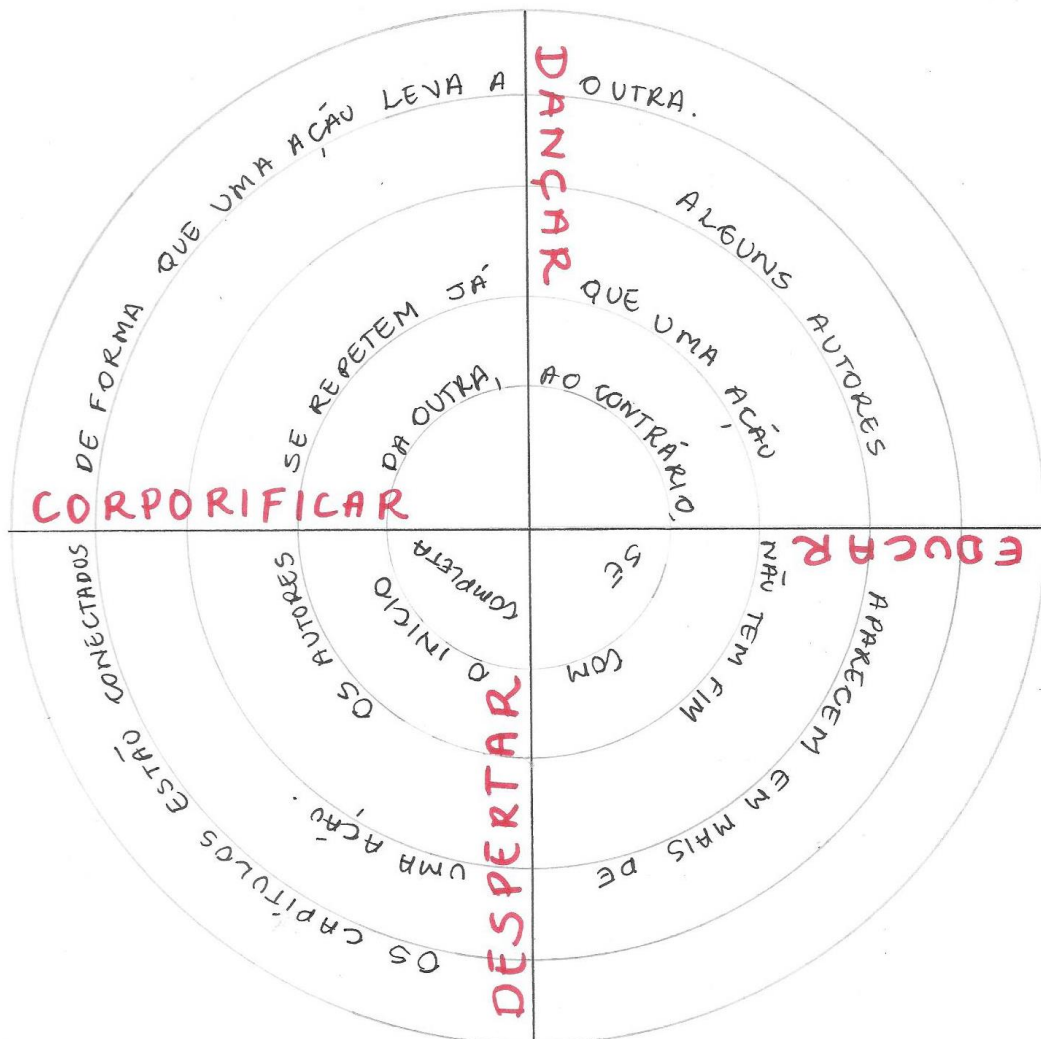


Figura 4 – Espiral que apresenta as ações (capítulos)

Na imagem apresentada, é possível observar alguns conceitos que aparecerão no desenrolar dos capítulos: a gira e a encruzilhada, reforçando a ideia de que o pensamento não se dá de forma linear, mas de forma cruzada, por meio das experiências atravessadas no corpo.

A orientação pela encruzilhada expõe as contradições desse mundo cindido, dos seres partidos, da escassez e do desencantamento. As possibilidades nascem dos cruzos e da diversidade como poética/política na emergência de novos seres e na luta pelo reencantamento do mundo. (RUFINO, 2019, p.10)

Dessa forma, a encruzilhada se torna o local do encontro e das escolhas, o que possibilita que o conhecimento não se torne a difusão do pensamento em algo único, uma verdade absoluta. Se a linearidade silencia narrativas, porque apresenta uma única via para seguir um caminho, a encruzilhada viabiliza diversas formas de expressão, pois não exclui nenhum conhecimento, já que não entende nenhuma cultura como superior. É o lugar onde as coisas se misturam.

Com a espiral, é possível também compreender que o conhecimento precisa girar, circular, e não estar concentrado em determinados espaços. A ideia de circularidade traz ainda o despertar para o fato de o professor não ser o centro das atenções, como se só nele estivesse concentrado todo o conhecimento, eliminando qualquer espaço de troca. E é esse espaço dialógico que vai provocar e possibilitar um olhar para o outro.

1.1 Conversa sobre o corpo no espaço escolar



Figura 5 – Fotografia de atividade realizada na E. M. José de Anchieta - 2019

Abro esta conversa com uma fotografia do ano de 2019, retirada durante uma atividade realizada em um sábado letivo³. Decidi trazer essa imagem porque ela representa a grandiosidade do corpo e suas formas de expressão no ambiente escolar. Lembro-me desse dia com alegria, um dia atípico, diferente daqueles que normalmente acontecem no cotidiano escolar. Nesse dia houve dança, música, filme, pipoca... E aluno dizendo: “Nossa, como hoje foi legal! Se for sempre assim, quero vir para a escola todo sábado!”. Essa lembrança dos alunos encantados, cativados por um dia letivo diferente do habitual, me faz questionar por que não transformar o atípico em cotidiano. O que nos impede?

Para que possamos compreender o que nos impede de transformar as práticas educativas tradicionais em algo mais atrativo para os alunos, é preciso percebermos o que há por trás da dança, música, filme e pipoca que se dão em um dia atípico. Por um instante, ele pode até mesmo ser interpretado como um dia de festa. E devo dizer que essa ação só aconteceu sem nenhuma contestação por parte da equipe pedagógica porque foi em um sábado letivo.

Mesmo observando o quanto aquele dia foi importante para os alunos que lá estavam, é difícil se desvencilhar das amarras da educação tradicional, que insiste em nos dizer que para aprender é necessário que estejamos todos sentados, enfileirados, um atrás do outro, imóveis. E qualquer coisa diferente disso não é entendida como educação.

No ano de 2021, o patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire, se vivo, comemoraria o seu centenário. O educador e filósofo pernambucano, nascido em 19 de setembro de 1921, nos deixou como legado a certeza de que a opressão não deveria estar presente no ambiente escolar. Em seus escritos, Freire (2011) nos convida a refletir sobre a prática educativa como forma de promover a autonomia dos estudantes, de modo que eles não sejam apenas objetos, mas sujeitos da própria história. Mas para isso, segundo o próprio Freire, é necessário que respeitemos a curiosidade e a linguagem dos educandos.

Outra questão fundamental destacada por Freire (2011) é o fato de que “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra”.

³ Sábado letivo é um dia dedicado a atividades escolares. Normalmente, os sábados letivos são utilizados como uma estratégia para se cumprir o total de dias letivos exigidos por lei, quando há alguma adversidade que impeça que a carga horária mínima anual seja cumprida durante os dias de semana.

Diante dessa afirmativa, o autor lança em sua obra *Pedagogia da Autonomia* os seguintes questionamentos: “Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?”. Essas perguntas tornam-se fundamentais para a minha prática docente a partir do momento em que compreendo que educar é uma forma de intervir no mundo e, conseqüentemente, percebo que minha atuação enquanto docente desmascara a ideologia dominante.

Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades. Toda vez, porém, que a conjuntura o exige, a educação dominante é progressista à sua maneira, progressista pela metade. As forças dominantes estimulam e materializam avanços técnicos compreendidos e, tanto quanto possível, realizados de maneira neutra. (FREIRE, p. 97, 2011)

A pandemia da Covid-19, por nós vivida neste momento, pode exemplificar de forma clara o que Paulo Freire nos apresenta como uma educação progressista pela metade. Diante da impossibilidade de se manter o ensino presencial, no início do período pandêmico, as redes de ensino no Brasil lançaram mão do ensino remoto. Contudo, sem que houvesse nenhum tipo de preparo, transferiram o ensino presencial, ou seja, a sala de aula, para as plataformas de ensino, ou até mesmo, como é o caso da rede de ensino em que leciono, para o aplicativo de mensagens *WhatsApp*.

O que à primeira vista poderia ser entendido como algo inovador, como uma excelente iniciativa para se manter o ensino enquanto não era possível o retorno às aulas presenciais, logo fracassou diante da carência de recursos da maioria dos estudantes da rede pública de ensino básico no Brasil, que não possuíam equipamentos como computadores, *tablets* ou *smartphones*, além de um pacote básico de *internet* que possibilitasse o acesso às atividades.

Considerando que a nossa forma de educar apresenta o corpo no espaço escolar ora de forma controlada, ora de forma negada, lanço alguns questionamentos: É possível respeitarmos a linguagem dos educandos quando negamos sua corporeidade? É possível uma educação progressista que nega e controla o corpo e suas formas de aprender e de se expressar? Como atuar a favor de uma educação que não seja progressista só pela metade?

Para entendermos um pouco mais sobre essa forma de educar, que nega e controla os corpos, é preciso voltarmos no tempo, mais precisamente a 1549, período em que os jesuítas chegam à colônia brasileira e implantam os primeiros colégios. Essas escolas, que contavam com o subsídio e incentivo da coroa portuguesa, tinham

como intenção representar a visão cristã do mundo e impor, na população, tradições e costumes do colonizador, ou seja, tinham uma finalidade pedagógico-catequética. Essas informações são apresentadas por SAVIANI (2012), que em seu livro *A pedagogia no Brasil* ainda acrescenta: “para os jesuítas, a religião católica era considerada obra de Deus, enquanto as religiões dos índios e dos negros vindos da África eram obras do demônio”.

Outro teórico que nos convida a pensar a respeito da dominação e do controle dos corpos é Michel Foucault, que fala sobre a docilidade dos corpos e a forma como estes são adestrados, treinados, facilmente manipulados, inclusive pela instituição escolar. Chamo a atenção para algumas palavras que fazem parte da estrutura de uma unidade escolar. Nas escolas, chamamos de disciplina as matérias e/ou conteúdos curriculares, e de grade curricular o conjunto dessas disciplinas (matérias/conteúdos).

O dicionário *Unesp do Português contemporâneo* nos aponta como uma das definições para a palavra disciplina o “comportamento metódico segundo os princípios da ordem e da obediência”; e para grade, “armação composta de barras paralelas, com intervalos: as grades da prisão”. Nesse sentido, é possível uma educação que caminhe em busca da luta contra a opressão fundada na disciplina, tendo como esquema de programação periódica a grade?

Houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, modela-se, treina, que obedece, responde, torna-se hábil ou cujas forças se multiplicam. (FOUCAULT, p. 134, 2014)

É importante salientar que ser contrária à disciplinarização dos corpos no espaço escolar não significa ser contrária à organização da instituição escolar. É compreensível o fato de que, para se viver em comunidade, o mínimo de organização e o cumprimento de normas sejam necessários. Assim, a escola, enquanto uma instituição de convívio comunitário, necessita impor algumas regras de funcionamento e de boa convivência. E seus frequentadores, por sua vez, necessitam cumprir essas regras.

O que apresento como questionamento é o fato de o ensino estar atrelado à disciplinarização dos corpos e de negar as formas de aprender e ensinar, tendo como base o uso da corporeidade dos estudantes. Ou seja, aquilo que Foucault (2014) apresenta como disciplina: “métodos que permitem o controle minucioso das

operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade”.

Chamo a atenção para o fato de a escola cumprir, com louvor, o seu papel de controladora de corpos, mesmo passados quase quinhentos anos da implantação das escolas jesuítas. Esse fato me faz voltar ao questionamento feito por Freire (2011), apresentado no início deste texto: “Em favor de que/quem estudo?”. E ousar questionar: Em favor de que/quem educo?

A disciplina apresentada por Foucault (2014) atua também em função da distribuição dos indivíduos no espaço, no caso da escola, ordenados em fileiras, seja na sala de aula, nos corredores ou nos pátios. E aí daquele que ousar desconfigurar essa organização! Eu, enquanto professora de Dança, sou especialista em desorganizar esses espaços, em instaurar a “indisciplina”. É exatamente assim que sou vista por muitos. Já ouvi de diretores que era melhor não dar aula prática, porque fazia barulho. E mesmo os profissionais das outras áreas de conhecimento, que ousam desconfigurar a sala de aula, certamente já foram vistos de forma diferente, como se não estivessem dando aula.

Essa aversão a uma outra forma de aprender e ensinar, diferente daquela que muitos de nós fomos educados, em que os alunos devem estar sempre enfileirados, e o professor à frente do grupo, me causa espanto. Mas a esperança de que a mudança ainda é possível vem também das palavras de Freire (2011), quando nos diz que “somos seres condicionados, mas não determinados”. Podemos estar condicionados a essa forma de educar, herança da colonização, mas esse modelo não é determinante.

Fazendo uso dos ensinamentos deixados por Freire e inserindo-os em minha área de atuação, a Dança, percebo que ela, tal qual a conhecemos, do ponto de vista artístico, cênico, profissional, já é por si só opressora. Trazendo o balé clássico como um exemplo, este exige uma corporeidade específica que, nesse caso, já excluiria um grande número de alunos de seu aprendizado. Mas o balé clássico foi apenas um exemplo, pois há outras modalidades de Dança que, em suas configurações e metodologias de ensino, também são excludentes.

Nesse sentido, o grande questionamento que faço a mim mesma é como fazer com que a Dança não seja um instrumento de opressão nos espaços de educação formal. Não tenho respostas para todos os meus questionamentos, até porque o exercício da docência não se dá de forma a cumprir um manual. Muitas atividades

realizadas com um determinado grupo podem, por exemplo, não surtir o mesmo efeito em outro grupo. Contudo, mesmo não tendo uma resposta exata para esses questionamentos, presumo que uma atuação de forma reflexiva, que não vise apenas ao entretenimento ou à repetição de passos e sequências coreográficas, que respeite a corporeidade dos estudantes, seja um excelente caminho.

É importante ressaltar que o meu desejo por pesquisar os corpos negros que habitam os espaços escolares não é fundamentado apenas em minha própria experiência corporal, mas nas minhas reflexões enquanto docente e em estudos de pesquisadores que apontam para os prejuízos causados por um ensino pautado em um modelo eurocentrado, que desconsidera os conhecimentos construídos nas regiões onde as escolas estão inseridas e a bagagem que cada aluno traz em seu próprio corpo. Destaco essa questão, pois como o próprio Freire (2011) diz: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria / Prática, sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”.

Para falar um pouco dessa relação tensa entre conhecimento científico e as outras formas de conhecer o mundo, Gomes (2017) nos aponta indícios que traduzem os prejuízos de uma educação que desconsidera os saberes populares:

Nesse processo, algumas instituições sociais podem ser mais ou menos afetadas. Em nossa opinião, a escola é uma das principais instituições afetadas por essa tensão, pois ela é socialmente responsável pela transmissão e socialização do conhecimento. Mas qual é o conhecimento que a escola se vê como instituição responsável a transmitir? Por mais que hoje tenhamos mais experiências de educação e diversidade, ainda é possível afirmar que é o conhecimento científico, e não as outras formas de conhecer produzidas pelos setores populares e pelos movimentos sociais. (GOMES, 2017, p.53)

E, ao ignorar os saberes produzidos pelos setores populares e movimentos sociais, a escola rejeita também as formas de produzir conhecimento pelo corpo em movimento.

Presumo que, para encontrarmos uma forma de atuação em Dança na escola, sem que ela seja violenta, excludente, controladora de corpos e também compreendida como possibilidade de aprendizagem para além do entretenimento, é necessário inicialmente entendermos a forma como o corpo negro se apresenta no espaço escolar. Gomes (2017) expõe as formas em que corpo negro pode aparecer nos processos sociais: regulado ou emancipado. Cabe a nós, educadores, percebermos de que forma o nosso processo educacional direciona esses corpos, se para a regulação ou para a emancipação.

Para Gomes, o corpo negro regulado se apresenta de forma estereotipada, e esse processo acontece por um conjunto de representações que sustentam os ideais de beleza corporal branca, eurocentrada. Trazendo essa reflexão para o ensino, e compreendendo que ele ainda carrega as marcas de uma educação pautada no eurocentrismo, é possível perceber que podemos, ainda que não seja o nosso desejo, ofertar um ensino pautado na regulação dos corpos.

Por outro lado, para Gomes (2017), o corpo negro emancipado é aquele que apresenta a dança como expressão e libertação dos corpos. E essa emancipação pode ser observada também nos cabelos crespos, por meio dos penteados afros, ou até mesmo na forma de se vestir, transmitindo uma ancestralidade africana que se recria no Brasil.

Em vista disso, objetivando a emancipação dos alunos, é preciso pensarmos em uma educação que privilegie conteúdos e práticas que estejam voltados para esse processo emancipatório; e penso que entender um pouco da nossa própria história seja um bom caminho. Caminho que aqui será trilhado por meio da Dança. Nesse sentido, as ações educativas que visam ao ensino da história e da cultura afro-brasileira deveriam compor o currículo escolar durante todo o ano letivo, e não apenas em um período específico, o que geralmente se dá no mês de novembro⁴, acreditando que essas ações pontuais caminham na direção do cumprimento da lei 10.639/03⁵.

A lei supracitada gerou o acréscimo do Artigo 26-A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O artigo inclui a obrigatoriedade de ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas de educação básica, públicas e particulares. O conteúdo a que se refere o artigo inclui aspectos da história e cultura que caracterizam a formação da população brasileira a partir deste grupo étnico.

A saber, a lei 10.639/03 só teve sua implementação graças ao esforço incansável de lideranças do Movimento Negro e pesquisadores ligados ao campo da educação, que nos afirmam que os saberes produzidos por essa comunidade, apesar de não se enquadrarem naquilo que a comunidade científica define como

⁴ O mês de novembro é normalmente utilizado pelas instituições escolares para realizar atividades referentes à história e à cultura afro-brasileiras, já que em 20 de novembro é celebrado o dia da Consciência Negra. A data tornou-se feriado por meio da lei 12.519, de 10 de novembro de 2011, que institui, além do dia da Consciência Negra, o dia Nacional de Zumbi, pois a data de 20 de novembro marca o falecimento do líder negro de Palmares.

⁵ A lei 10.639/03 foi substituída pela lei 11.645/08, que acrescenta em sua redação a história e cultura dos povos originários. Faço a escolha pelo uso da lei 10.639/03 por esta dissertação tratar de questões específicas ligadas à corporeidade negra.

conhecimento científico, em hipótese alguma devem ser considerados como inferiores.

Dada a sua importância na constituição da nossa sociedade, esses saberes deveriam fazer parte da educação escolar, dos projetos educativos não escolares e do campo do conhecimento de maneira geral, sobretudo após a alteração da lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases) pela Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos das escolas de ensino Fundamental e Médio, públicas e particulares. Essa lei foi regulamentada pela Resolução CNE/CP 01/04 e pelo Parecer CNE/CP 03/04, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação da Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Os deveres da União, estados, municípios, Distrito Federal, universidades, conselhos e demais setores ligados à educação para com a implementação dessa legislação foram registrados em 2009 no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação da Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Os saberes expressos nesses documentos ainda não são devidamente considerados enquanto tais pelo campo do conhecimento e pela teoria educacional. Trata-se de uma disputa, principalmente, no campo dos currículos. (GOMES, 2020, p. 68)

É importante estarmos atentos para o fato de uma lei que teve sua publicação no ano de 2003 ainda não ter a adesão de muitos profissionais da educação. Penso que, nesse caso, nem caberia a palavra adesão, pois em se tratando de uma lei, todos deveriam se empenhar no seu cumprimento. Todavia, alguns profissionais alegam não trabalhar em suas aulas os conteúdos ligados à história e à cultura afro-brasileiras por desconhecimento. Por isso, encontramos nas escolas professores que, por cumprirem a lei, acabam sendo rotulados como “aqueles que trabalham com conteúdos ligados às questões raciais”.

Outra justificativa para que os conteúdos ligados à história e à cultura afro-brasileiras não sejam trabalhados pelos profissionais de educação é a interpretação inadequada da lei, que nos diz que tais conteúdos serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de artes, literatura e história. Nesse sentido, muitos profissionais interpretam o “em especial” como sendo obrigatoriedade ou exclusividade dos profissionais de artes, literatura e história.

1.2 O Despertar para o pensamento crítico e sensível na dança

Rio de Janeiro, 18 de março de 1948.

Essa data se torna um marco para a história da dança cênica carioca, já que assinala o dia em que Mercedes Baptista foi admitida como bailarina profissional do

Corpo de Baile do Theatro Municipal do Rio de Janeiro. No entanto, o caminho trilhado por Mercedes para alcançar seu objetivo não apresenta motivos para celebrar.

Pode parecer estranho, tornar-se um feito histórico, o simples fato de uma pessoa aprovada em um concurso público ser admitida para o cargo em que concorreu. Mas a verdade é que Mercedes foi a primeira bailarina negra a integrar o Corpo de Baile do Theatro Municipal do Rio de Janeiro.

Seu êxito se deu por meio de concurso, que aconteceu por etapas, quando os bailarinos aprovados na etapa em que concorriam eram classificados para a etapa seguinte. Mercedes foi aprovada em todas as fases, mas houve uma tentativa de boicote, já que ela não foi avisada da data da prova final. Desesperada, ao descobrir que tinha sido sabotada, recorre a um amigo e consegue fazer a prova junto com os rapazes, quando é aprovada.

O racismo e a discriminação eram velados, já que ninguém assumia abertamente que o fato de Mercedes não ter papéis de destaque e ter uma atuação pequena como bailarina acontecia por ser ela uma mulher negra. Silva Júnior (2021) destaca que, aos poucos, ela foi se tornando uma bailarina de sala de aula, quando sua obrigação se resumia a aparecer diariamente para assinar o ponto, já que poucos coreógrafos a colocavam no palco.

A felicidade por ter sido aprovada em um concurso público e assinado o contrato como bailarina profissional era enorme. Mercedes só não poderia imaginar as dificuldades que enfrentaria no Corpo de Baile por causa de sua cor. Para ela, infelizmente, entrar no Corpo de Baile não iria significar se tornar uma bailarina atuante nos palcos. (SILVA JUNIOR, 2021, p. 31)

Frustrada com sua pouca atuação nos palcos do Theatro Municipal, consegue em 1951 uma licença para estudar dança moderna nos Estados Unidos, na Cia da coreógrafa Katherine Dunham. O que Mercedes não sabia era que sua experiência de estudo nos Estados Unidos seria de fundamental importância para sua formação. Inspirada por sua vivência na escola de Dunham, ao retornar ao Brasil, funda o seu próprio grupo, o Ballet Folclórico Mercedes Baptista, quando apresenta uma proposta ligada à cultura afro-brasileira, alinhando seus conhecimentos de dança clássica, os estudos de dança moderna e a dança popular.

A partir de então, seu trabalho como bailarina, professora e coreógrafa se fundamenta na disseminação e valorização da cultura afro, tornando-se uma ativista negra na luta antirracista e por um espaço na dança para os negros. A carreira de

Mercedes Baptista, mesmo que marcada por episódios de racismo, foi bem-sucedida, e ela se torna uma grande referência da dança negra brasileira. Entretanto, é importante estarmos atentos para o fato de que seu êxito só se deu por conta de muito esforço, dedicação e resistência. E que esse caminho de sanções diversas normalmente não é percorrido pelos bailarinos brancos.

Gostaria de chamar atenção que Mercedes foi aprovada em concurso para o Corpo de Baile do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, o que fez dela uma bailarina clássica profissional. No entanto, por conta dos boicotes que sofria e das raras convocações por parte dos coreógrafos, ela acaba buscando outros caminhos na dança, que não somente a dança clássica. Não há nenhum problema em Mercedes ter-se tornado uma grande referência da dança negra brasileira, todavia é importante estarmos atentos para o fato de alguns bailarinos negros serem invisibilizados nas modalidades que escolhem e serem rotulados como artistas de dança negra, e não simplesmente como artistas da dança, o que naturalmente acontece com os bailarinos brancos.

A iniciativa de enquadrar os bailarinos negros como artistas de dança negra geralmente acontece na tentativa de desprestigiar o trabalho desses bailarinos, considerando a dança afro-brasileira ou as danças populares como algo inferior. Se por um lado esse empreendimento pode ser visto como algo negativo, porque se dá na tentativa de relegar os bailarinos negros a um espaço delimitado na dança, por outro pode ser utilizado pelos próprios artistas negros, que consideram a expressão como uma forma de afirmação.

Dança negra contemporânea é uma nomenclatura que gera tensão, especialmente para aqueles que estão fora do complexo cultural ligado às expressões culturais afro-brasileiras. Aliás, toda terminologia artística que traz junto de si o adjetivo negro(a) irá provocar questionamentos, negações, afirmações e empoderamento. Afinal, o que é arte negra: é uma arte feita por negros? É uma arte feita para os negros? É uma arte sobre os negros? (MARTINS; MOURA; REIS, 2017, p. 72)

O que considero importante discutir é que da mesma forma que a nomenclatura pode ser utilizada por bailarinos negros como uma autoafirmação, pode também rotular e limitar o espaço de bailarinos que decidem enveredar por outros caminhos na dança, que não a dança afro-brasileira.

Queimados, novembro de 2019.

Passados 71 anos da assinatura do contrato de Mercedes Baptista como bailarina do Theatro Municipal, pouca coisa parece ter mudado. Quantos bailarinos negros temos nas grandes companhias, atuando de forma profissional? Quantos bailarinos negros precisam sair do Brasil ou realizar um grande esforço para mostrar que são tão capazes quanto os bailarinos brancos? Essa questão foi abordada em uma das aulas dadas por mim, no ano de 2019, na escola onde atuo, em Queimados.

Com o objetivo de cumprir a proposta de planejamento para as aulas de dança nas turmas de oitavo ano do ensino fundamental, quando um dos conteúdos abordados tratava da relação da dança com as demais linguagens artísticas, surge a ideia de fazer uma releitura de quadros de artistas que pintaram bailarinas e cenas de dança. Apresento, então, aos alunos, imagens de quadros pintados pelos artistas Degas e Matisse e explico a proposta de releitura dos quadros.

Após a realização do trabalho de releitura, começo a pensar de que forma a atividade pode continuar a ser utilizada e proponho uma reflexão a respeito da relação entre a dança clássica e os corpos negros, objetivando levar os alunos a uma análise a respeito das imagens originais dos quadros e dos corpos ali presentes. Havia bailarinos negros nas imagens que serviram de inspiração para as fotografias? E, na atualidade, qual o cenário da dança clássica em se tratando de bailarinos negros? Eles estão presentes nas companhias profissionais? E se não estão, qual seria a razão?

Por se tratar de uma escola pública na região da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, a maior parte dos alunos não têm acesso aos espaços dedicados às artes produzidas e consumidas pelas classes dominantes; e, por esse motivo, talvez não tivessem despertado ainda a atenção para o fato de haver poucos bailarinos negros na dança cênica, especificamente no ballet clássico.

Para introduzir o assunto e a discussão a respeito da ausência de bailarinos negros na dança clássica, levo para os alunos entrevistas e reportagens da bailarina Ingrid Silva falando de sua trajetória na dança e das dificuldades enfrentadas para se tornar uma profissional da área, além das dificuldades de aceitação do próprio corpo.

Como desdobramento das discussões realizadas em turma, o trabalho é apresentado na Feira do Conhecimento, evento organizado pela escola, com um dia dedicado à exposição dos trabalhos realizados pelos alunos, ao longo do período

letivo, em diversas disciplinas. Nesse dia, pais, responsáveis e toda a comunidade escolar são convidados a visitar os trabalhos expostos.

Objetivando atender à proposta de exposição, o trabalho sofre alguns ajustes para que se enquadre nos moldes de uma apresentação. Alguns acréscimos também são feitos, com o intuito de tornar a apresentação interativa, objetivando a participação do público visitante.

A exposição segue a seguinte ordem: 1) Logo na entrada, os visitantes são convidados a observar cartazes com fotografias das releituras dos quadros feitas pelos alunos; 2) Em seguida, é exibido um trecho do vídeo da bailarina Ingrid Silva, integrante do *Dance Theatre of Harlem*, falando sobre sua trajetória na dança clássica e as dificuldades enfrentadas ao longo do período, além do fato de só ter conseguido uma oportunidade fora do Brasil, já que a companhia de que ela é integrante fica nos Estados Unidos; 3) Após a exibição do vídeo, os visitantes são levados a refletir a respeito do racismo no ballet clássico, e é mostrada a eles a silhueta de um corpo com as marcas do preconceito. Nesse corpo, há palavras e frases racistas que as pessoas negras costumam ouvir no dia a dia; 4) Em um último momento, é mostrada aos visitantes uma silhueta de um corpo negro em tábula rasa, sem nenhuma marca. É pedido, então, aos espectadores que escrevam uma frase ou palavra como forma de reparar a violência sofrida por esse corpo.

Para construir um corpo negro com as marcas da violência racial, os alunos pesquisaram, na própria escola, com colegas de outras turmas e funcionários, frases que eles já tivessem ouvido e considerassem racistas.

A proposta de apresentação de um corpo em tábula rasa, sendo preenchido com frases escritas pelos próprios visitantes, surge com o intuito de finalizar o trabalho de forma esperançosa, fomentando a ideia de que, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, é possível reconstruir uma sociedade um pouco menos cruel, e que esse processo de reconstrução pode iniciar na escola.

Então, o trabalho, que inicialmente surge com o intuito de cumprir uma proposta pedagógica bimestral, se expande e se transforma em objeto de reflexão não só para uma turma, mas para toda a comunidade escolar participante da Feira do Conhecimento.

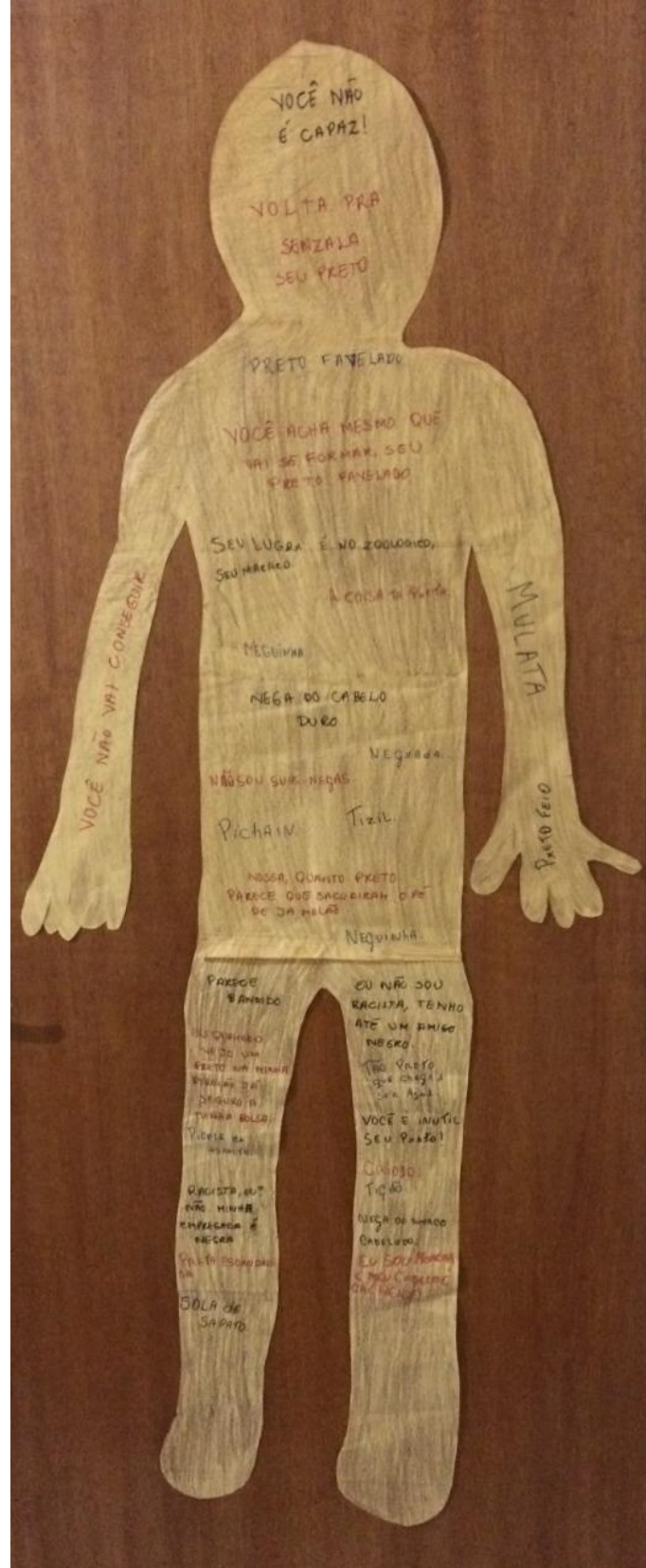


Figura 6 – Corpo com as marcas do racismo.



Figura 7 – Recorte da imagem anterior (Corpo com as marcas do racismo).

Ao longo desse caminho, em um exercício de atenção da escuta, foi possível recolher um sem fim de palavras e expressões ditas por bocas que guardam o gosto da tortura e da indignidade, como os xingamentos que aparecem nas imagens anteriores: preto favelado; nega do cabelo duro; tiziu; macaco; volta pra senzala; parece bandido; crioulo; negrada; mulata; tição...

Ocupo-me de muitas palavras neste momento. Algumas me preenchem, outras me consomem, mas todas me fazem pensar o corpo negro que habita o espaço escolar. O vocábulo “palavra” pode aparecer neste texto com diferentes intenções, algumas vezes trazendo uma afirmação, outras fazendo uma denúncia de que a palavra não é dada a todos. Se pensarmos que palavra é corpo, e que a todos não é dado o direito à palavra, podemos pensar em alguns corpos silenciados, emudecidos, sem o direito de lançarem-se enquanto fala.

Penso nas palavras não apenas como um meio de expressão oral ou escrita, mas como uma ação que é lançada, a palavra como parábola, vista na sua origem grega “*para-ballein*” (estar lançado, jogado junto a, no entre). E, assim, procuro na escrita tratar a palavra de forma não dicotomizada, tampouco dicionarizada, com um único significado. Quero a palavra viva, em estado dinâmico e pleno de interpretação, ampla em sua ação, corporificada. “Quero a palavra que sirva na boca dos passarinhos. Não gosto de palavra acostuada” (BARROS, 2010).

Convido no corpo a palavra despertar, que instiga ao criar, conhecer, dialogar, afetar, mover. Quero a palavra que não limita, mas que desafia o livre pensar, que não fique presa às reproduções conceituais, mas gere a criação, as possibilidades de múltiplas interpretações. As palavras que durante muitos anos foram nos corpos amordaçadas, e que ainda hoje podem estar aprisionadas.

Quero falar sobre a máscara do silenciamento. Tal máscara foi uma peça muito concreta, um instrumento real que se tornou parte do projeto colonial europeu por mais de trezentos anos. Ela era composta por um pedaço de metal colocado no interior da boca do sujeito negro, instalado entre a língua e o maxilar e fixado por detrás da cabeça por duas cordas, uma em torno do queixo e a outra em torno do nariz e da testa. Oficialmente, a máscara era usada pelos senhores brancos para evitar que africanas/os escravizadas/os comessem cana-de-açúcar ou cacau enquanto trabalhavam nas plantações, mas sua principal função era implementar um senso de mudez e de medo, visto que a boca era lugar de silenciamento e de tortura. Neste sentido a máscara representa o colonialismo como um todo. Ela simboliza políticas sádicas de conquista e de dominação e seus regimes brutais de silenciamento das/os chamadas/os “Outras/os”: Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar? (KILOMBA, 2019, p.33).

Já que os fenômenos ligados ao período colonial e de escravização se transformam através dos tempos, não estamos com as máscaras, mas amordaçados em nossos corpos, ainda impedidos de falar livremente, porém com nossos ouvidos atentos às políticas de dominação.

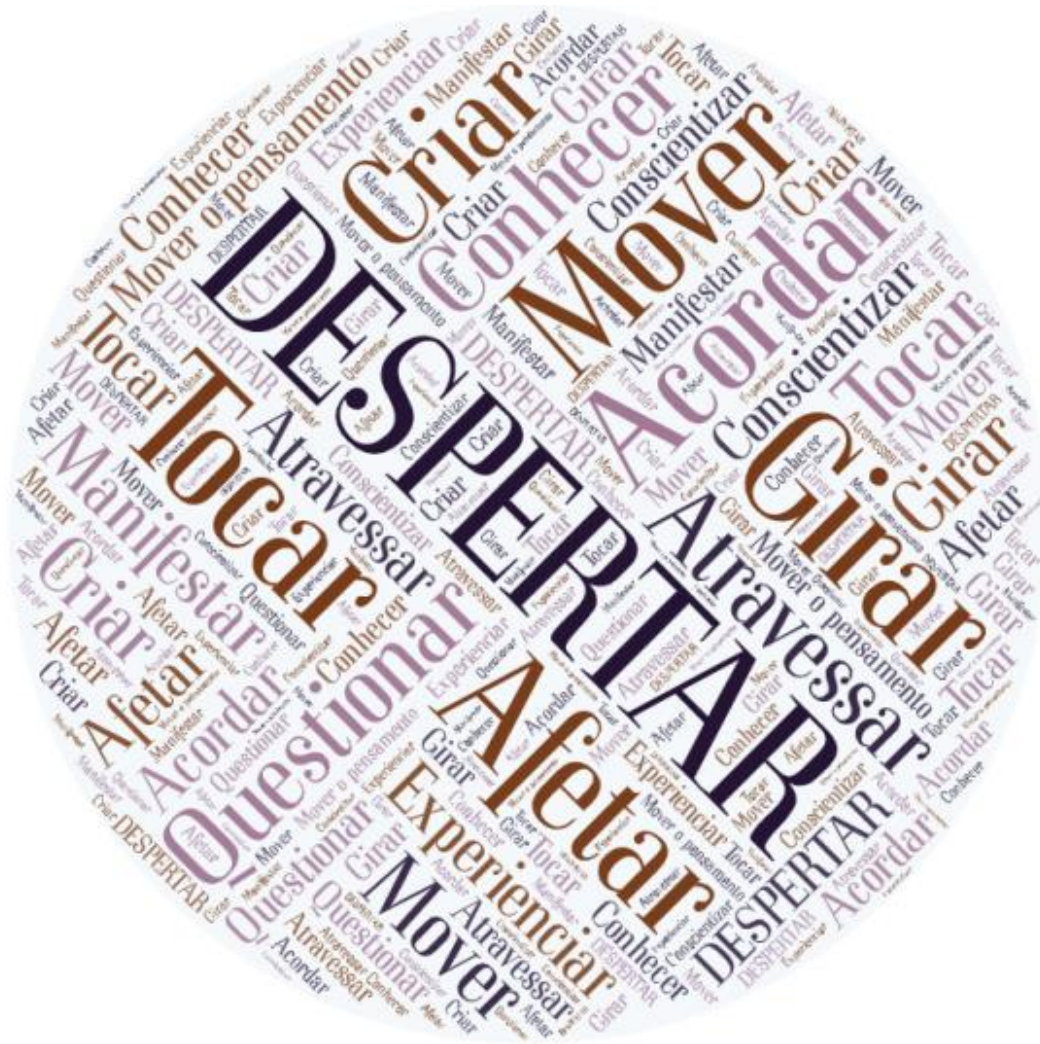


Figura 8 – Nuvem de palavras sobre o despertar.

A palavra que é lançada como sopro ritmado da minha boca é parte do meu corpo, é carne. A palavra que escrevo - antes já “soprada” - busca encarnar no texto as múltiplas vozes que habitam os caminhos alçados por ela e enlaçar o outro. Navega para desaguar no desejo de comunicação, só possível a partir daquele com quem jogo. (RUFINO, 2019, p.39)

Que as palavras aqui lançadas, parte de cada corpo que ajuda a construir essa pesquisa, consigam desaguar na comunicação tão necessária aos corpos negros, silenciados.

São Paulo, 2002.

A atriz, dançarina, coreógrafa e produtora cultural Glauciete Martins Gomes, mais conhecida como Gal Martins, cria a Cia Sansacroma, uma Cia de Dança que tem como um de seus objetivos a democratização do acesso à arte. Com esse propósito, Gal Martins leva produções artísticas, a cultura dita como erudita, e a dança cênica⁶ para lugares onde não há incentivo para que essas manifestações aconteçam, oportunizando à população periférica o acesso a essas linguagens.

A Cia Sansacroma tem como ponto de partida de criação as poéticas e políticas de uma corporeidade periférica, apontando para a ancestralidade dessas pessoas, o que é investigado em seus processos de composição coreográfica.

A linguagem cênica identificada nas obras da companhia é a dança contemporânea, mas há um tom híbrido nas composições, trazendo elementos da cultura periférica em geral, valorizando e difundindo essa corporeidade muitas vezes marginalizada.

Partindo da necessidade de amadurecimento estético da Cia, Gal Martins inicia no ano de 2012 uma pesquisa que dá origem à Dança da Indignação, conceito criado por ela, que apresenta uma linguagem estética em dança que pretende reverberar indignações criativas. Com o objetivo de criar um processo de fruição da dança que dialogasse com as questões de interesse do público da companhia, apresenta uma abordagem poética e política que traz elementos singulares na intersecção entre arte e vida, vida e arte.

A Dança da Indignação cria um possível caminho de enfrentamento para a descolonização do corpo negro. Deste modo, reflete e defende o encontro com o devir ancestral, onde se pretende localizar o corpo em um estado poroso, ao abrir uma relação entre memória, tempo e contemporaneidade. O procedimento traça um elo de articulação e encantamento que dá condições para a construção de outras portas e outras pontes existenciais, onde o impulso do agir é inevitável e dá sentido a uma ação autônoma. (MARTINS; MOURA; REIS, 2017, p.80)

Com essa proposta, Gal Martins nos leva a refletir a respeito do adormecimento da dança, além de despertar a atenção para o fato de que é preciso um novo olhar para o dançar. Pensar que a dança pode estar adormecida, significa dizer que o eurocentrismo também domina os espaços dessa arte, e me faz lembrar de relatos da

⁶ De acordo com o dicionário UNESP do português contemporâneo, a palavra “cênico” está relacionada à arte de representar; que se manifesta pela expressão verbal e corporal: artes cênicas. Faço uso da expressão “dança cênica” para falar da dança do ponto de vista artístico-profissional, independentemente da modalidade ou estilo.

própria Gal, quando diz que foi, por muitas vezes, questionada a respeito da dança produzida pela Cia Sansacroma, como se o que ela fizesse não fosse dança contemporânea, mas dança negra.

O que define uma linguagem na dança, as características que compõem a produção artística ou a cor da pele dos artistas? Pensando nesse novo olhar para o dançar e nas violências que os corpos pretos e periféricos sofrem todos os dias, Gal Martins estrutura o conceito da Dança da Indignação, destacando três pontos: 1) Tríade de tensão; 2) A poética do corpo indignado e seus territórios; 3) Devir animal.

A tríade da tensão trata de um estudo sobre o corpo e as formas de indignar-se, quando a poética da indignação se concentra em três pontos: tronco, cabeça e garganta. Para ela, os primeiros sinais de raiva, um dos estados comuns à indignação, se concentram no estômago e geram forças inconscientes. Essas forças chegam à cabeça, que, após elaborar o que se sente, exterioriza, despejando para fora do corpo, pela garganta.

A poética do corpo indignado e seus territórios trata de explorar de forma diversa os espaços e lugares, com o intuito de gerar potência de transformação e, com isso, novos significados e singularidades que afetam diretamente o corpo.

E, finalmente, o devir animal, que trata a experiência de alteridade, quando o intérprete criador se mostra atento à teia conectiva de uma ancestralidade presente em sua memória corporal, aquilo que de fato o constitui.

A decisão de trazer Gal Martins e a Dança da Indignação para essa pesquisa se dá por entender que há uma conexão entre o que a artista propõe e a denúncia que apresento. Os corpos adormecidos no espaço escolar são também corpos indignados que precisam expurgar suas indignações. E por que não exteriorizar essa raiva por meio da arte, por meio da dança?

Acho importante destacar que precisamos estar atentos para que o dançar nos espaços de educação formal não se torne uma simples reprodução de passos e sequências coreográficas, mas que possibilite troca de experiências, escuta, um espaço sensível para o despertar do corpo negro na escola, para que cada corpo possa de fato conhecer-se. E penso que a proposta apresentada por Gal Martins nos convoca a esse despertar.

CAPÍTULO II

Sobre o Corporificar

Abro este capítulo com uma carta dedicada à Celina Batalha, que, em sua trajetória artística e docente, do ponto de vista teórico e prático, se dedicou à organização de ações na luta pela implementação da dança-educação nas escolas da cidade do Rio de Janeiro.

O projeto de um Núcleo de Dança no Instituto de Educação⁷ foi criado por Celina Batalha; e, entre os anos de 1974 e 1977, os alunos do projeto participaram de diversas apresentações, inclusive fora do estado do RJ. Já na década de 1980, Celina compreende que é possível que os estudantes escolham falar por meio de seu corpo em movimento, isto é, por meio da dança. Nessa trajetória, surge a 1ª Mostra Estudantil de Dança do Rio de Janeiro, realizada no ano de 1982, na Concha Acústica da UERJ.

Após a primeira edição, a Mostra de Dança torna-se um evento exclusivo para estudantes da rede pública municipal do Rio de Janeiro, quando são organizados encontros de formação, por meio de oficinas e seminários, com os professores dessa rede de ensino. Durante os encontros, Celina propõe diálogos a respeito não somente da produção artística, mas dos processos pedagógicos em dança. A partir daí, o evento ganha força e é consolidada a parceria entre a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e a UFRJ. É importante salientar a relevância do projeto Mostra de Dança, ao completar quarenta anos de existência em 2022.

Em 2000, é realizado o Curso de Pós-Graduação lato sensu em Dança-Educação para professores da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, a partir de propostas antes desenvolvidas, por meio de atividades de extensão entre a SME/RJ e a UFRJ. Nesse sentido, consideramos que o trabalho foi importante para a expansão da pesquisa no campo da dança-educação, abrindo caminhos para aprofundamentos nessa área.

⁷ O Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ), hoje Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), é uma tradicional instituição pública de ensino estadual voltada à formação de profissionais da educação, e que, por meio de seu colégio de aplicação, oferta também cursos de educação básica.

Por isso, dedico uma carta à Mestra Celina Batalha, no Capítulo II – Sobre o Corporificar –, ao identificar nas suas ações o compromisso com a questão do corpo na escola e a atenção em relação ao que a dança pode oferecer na educação.

Assim, Celina corporifica o que hoje chamamos de dança-educação e nos ensina que é preciso lutar para que essa arte possa ocupar os espaços de educação formal, valorizando e entendendo a questão do corpo como ato afetivo, ético e político; logo, acreditando no valor humano presente na dança. Por essa razão, dedico a ela uma carta ao corpo intitulada Pele.

Se hoje concluo um curso de pós-graduação *stricto sensu* em Dança, na UFRJ, agradeço, sobretudo, ao empenho dos que vieram antes de mim e que não desistiram, permanecendo na luta para que outros, como eu, possam dar continuidade a essa história.

Carta à Celina Batalha

Pele

Amado Corpo,

Escrevo para te pedir perdão. Nossos aborrecimentos de nada servem. Com você vivencio, experimento, sinto, conheço a superfície e também a profundidade dos acontecimentos que me atravessam. Tenho cuidado pouco de você, mas entenda que não é por falta de zelo.

Vejo em ti uma superfície de troca, um lugar permeável, de entrada e saída, de respiração. Esse espaço, que é tão importante para mim, pode muitas vezes te fazer mal, quando as trocas ou as vivências não são positivas. Tenho aprendido com isso que devo estar atenta às relações que nos atravessam e perceber quando elas podem ser maléficas, e, nesse caso, evitá-las.

Você traz as marcas do tempo, a memória, a história. Muitos diriam que os acontecimentos por você experimentados estariam registrados no cérebro, mas eu ousaria dizer que as marcas da pele são também as marcas das histórias por você vividas, escritas, registradas.

Perdoe se em algum momento eu pareço ser outra pessoa. Eu sei que a pele que me veste nem sempre é a pele que eu visto, mas é que às vezes a minha pele assusta e eu fico sem saber que pele usar. Sei que isso pode parecer incorreto, mas

só quem sente na pele as atrocidades desse mundo pode entender a dor de despir-se e vestir muitas vezes uma pele que não lhe cabe.

Espero que realmente me compreenda e me perdoe.

Despeço-me com o desejo de que haja um reencontro com você, corpo, e que possa, enfim, vestir a pele que lhe caiba.

2.1 Reencontro com o corpo

Muitas pessoas talvez não entendam esse reencontro, mas para a população negra, educada nos moldes coloniais, é muito fácil perder-se de seu próprio corpo. Não falo apenas da educação do ponto de vista formal, do ensino que é ofertado nas escolas, mas da educação nas relações sociais com o mundo.

Durante a pesquisa, no reencontro com o meu corpo, foi possibilitado, de alguma forma, chegar à corporificação pelo recuperar consciente da ancestralidade, o que tem me auxiliado a seguir o caminho que venho traçando, ao despertar os corpos escolares para as questões ligadas à sua negação no âmbito escolar.

Sentir-me amparada por aqueles que vieram antes de mim, que passaram provavelmente por situações piores do que aquelas que vivencio hoje, me fortalece e me faz lembrar de uma palavra que parece estar na moda, e que vem sendo muito empregada pela e para a população negra: Resiliência!

Parece que ser negro virou sinônimo de resiliência, o que de alguma forma é verdade, mas confesso que o uso dessa palavra me incomoda, pois quando nos é atribuída a qualidade de alguém forte, resistente, parece que nos é tirada a humanidade, o direito de fraquejar, errar, ter dúvida, cansar-se.

Aliado à condição de pessoas resilientes, somos constantemente colocados à prova, o que me parece um teste para a tal força que nos atribuem. Dizer que o corpo é negado nos espaços de educação formal por um sistema de ensino que visa ao controle, é ser questionado e provocado nos espaços de resistência; apontar que as práticas ligadas ao corpo não são bem-vindas nesse mesmo ambiente e que, quando autorizadas, aparecem apenas como forma de entretenimento, ignorando qualquer processo de aprendizagem pelo corpo, é também ser questionado e provocado.

Os questionamentos, as dúvidas que são impostas às nossas pesquisas, aos nossos modos de ver e entender o mundo são quase sempre carregados de

hostilidade por grande parte da nossa sociedade hipócrita e preconceituosa. Não quero dizer com isso que não podemos ser questionados, mas a verdade é que quase sempre os questionamentos chegam acompanhados de desrespeito. Apesar disso, o reencontro com o corpo tem me ensinado a lidar com essa situação.

Há outra palavra que é imposta à população negra: Indisciplina! Dessa palavra, entretanto, gosto muito. Não fosse isso, eu nem estaria aqui, escrevendo essa pesquisa. A escola nos ensina a sermos disciplinados, obedientes, e a termos uma boa conduta, sempre! O problema é que, em nome da boa conduta, somos impedidos de questionar, de levantar hipóteses, de falar, de desobedecer, de sermos indisciplinados!

Apesar da atribuição de pessoa indisciplinada que é imposta à população negra, considero essa indisciplina ainda tímida, pois, se o negro fosse de fato indisciplinado, não haveria tanta passividade diante dos inúmeros casos de racismo que são noticiados quase que diariamente. A população negra se mostra indignada, mas raramente transforma essa indignação em ação. Talvez a solução para fortalecer a desobediência se dê pela (des)educação do povo negro. Nesse sentido, (des)educar não significa deixar de educar, mas repensar a educação que não tem respeitado esse grupo e que mantém as hierarquias sociais.

No entanto, ainda que de forma tímida, por meio da indisciplina, da desobediência, vamos aprendendo com o corpo a gingar, a tocar em situações complexas, para que possamos compreender o distanciamento que algumas pessoas negras possuem do próprio corpo. Eduardo Miranda (2020) apresenta o conceito de corpo-território como a reafirmação de uma construção sócio-histórica, ou ainda, o não negligenciamento da bagagem cultural construída ao longo da trajetória.

Portanto, pretendemos destacar que ter a dimensão do nosso próprio corpo só é possível pôr e a partir das experiências, as quais não devem ser confundidas com o acúmulo de informações ou excesso de dados codificáveis socialmente. Pelo contrário, é vislumbrar o corpo com o espaço de sentimentos, de afetividades, de exposição para se permitir ser tocado pelo outro, pelas vivências que articulam as territorialidades. (MIRANDA, 2020, p. 34)

Diante disso, transportando esse conceito para o ambiente escolar, parece-me fácil compreender o distanciar-se do próprio corpo, pois a escola que temos não atua na direção da reafirmação da bagagem cultural da população negra. Precisamos, de forma urgente, construir uma educação em que os estudantes se sintam pertencentes ao projeto pedagógico, pois segundo Miranda (2020): “Não dá mais para reproduzir a

ideologia de que a escola deve nutrir o controle dos corpos, o soterramento das afetividades e em muitos casos a universalização das sensibilidades”.

Então, proponho a ação de corporificar, sem, contudo, desconsiderar a existência dos corpos escolares. A ideia é que o aluno possa, por meio da tomada de consciência da forma como o sistema propõe o controle dos corpos, reafirmar seu lugar. A proposta do corporificar não parte da ideia do corpo como simplesmente algo físico, matéria, mas deste em sua totalidade. E é exatamente esse corpo pleno, em sua integralidade, que não consigo identificar no espaço escolar, pois o corpo que se apresenta, aparece aprisionado em seus limites. Corporificar significa atribuir corpo a; tomar corpo, materializar o despertar da escuta.

A ação de corporificar surge como um convite a pensarmos o corpo no espaço escolar em sua concretude, mas para isso é necessário reconhecermos que nosso modelo de educação apresenta o corpo de forma fragmentada, o que nos leva a entender o corpo no processo educacional como algo inferiorizado, depreciado. Para Calfa (2014, *in* CASTRO *et al.*), essa fragmentação favorece o esquecimento da corporeidade, já que entende o corpo apenas como invólucro da alma, levando-o a perder-se de si mesmo. Segundo a autora, o corpo, preso a modelos, passa a ser substância, ao contrário do que de fato deveria ser: verbo, ação.

Outrossim, a ação de corporificar propõe pensar o corpo nas práticas educativas em dança por meio de uma política decolonial, problematizando as questões relacionadas à corporeidade negra no ambiente escolar. Por conseguinte, fez-se necessário que as histórias escritas nos corpos fizessem algumas passagens pela pesquisa e fossem transpostas para o texto, de forma a elucidar nas narrativas em dança o relato de experiências.

É importante ressaltar que a ação de corporificar surge ao perceber que muitos corpos presentes na escola sentem-se impedidos de manifestar na corporeidade sua presença; são reprimidos por um sistema de ensino que anula a capacidade de expressão, impedindo no corpo seu lugar de linguagem. A corporificação em sua plenitude, portanto, é a ação que no espaço escolar permite que os corpos tenham a possibilidade de narrar e de intercambiar suas próprias experiências, vivências e histórias.

Na verdade, em nome da “boa educação” e do respeito à individualidade de cada um, o que em geral se faz é impedir que o “diferente” se expresse. Aliás, as normas da boa educação são formas de controle social, em que o “diferente” é penalizado... apenas por ser diferente dos que acreditam ser iguais. (GARCIA, 1995, p.24)

No entanto, possibilitar que os corpos escolares se expressem por meio da dança e que, dessa forma, construam suas próprias narrativas históricas, não parece ser uma tarefa fácil, já que pressupõe a possibilidade de reconhecer identidades nas diferentes formas de expressão. E a escola, por sua vez, busca o oposto, padronizar comportamentos, falas, gestos, ações. Nesse sentido, pensando no movimento educacional que visa à uniformização e ao encaixotamento, Simas e Rufino (2019) apresentam o colonialismo como um projeto de morte em que se mata de muitas formas, sendo o encarceramento dos corpos uma delas.

Apresentar o colonialismo como um dos mecanismos que mais interferem na expressividade dos corpos no ambiente escolar, significa dizer que nossa educação ainda carrega as marcas da ação colonial. Essas marcas carregam outros resquícios como o racismo, que, segundo Simas e Rufino (2019), aparece em forma de inferiorização e de estruturação de ações excludentes nos modos de ser daqueles que sofrem a discriminação, como, por exemplo, negando a manifestação de sua fala em seus diferentes aspectos étnicos e culturais.

Assim, a ação de corporificar depreende diversos sentidos e significados contidos nos corpos dos educandos negros, já que expressar sua forma de vida, seja pelo dançar, brincar, celebrar, pode ser ironizado e depreciado. Entre arriscar-se a ser desvalorizado, julgado, apontado, o aluno escolhe silenciar-se; ou colocar-se da maneira que a escola julgar conveniente.

Nessa perspectiva, entendendo que a corporeidade é uma condição humana que se faz presente em todo corpo, trago a denúncia de que ela pode, sim, ao ser esquecida, ser propositalmente silenciada, amordaçando os corpos. Quando se fala em silenciamento, ou até mesmo em apagamento de corpos, o que se quer dizer é sobre o efeito desse sentido como gerador de questões violentas e dramáticas, que ainda se fazem presentes atualmente.

Muitas questões serviram de guia para que se chegasse ao entendimento da necessidade do despertar e do corporificar, no desejo de um educar que busque, de modo menos violento e mais justo, os caminhos para uma sociedade mais libertária e respeitosa nas suas diferenças. Com essas pistas, foi possível identificar, por meio da dança, que o corpo negro vive uma espécie de adaptabilidade para caber em outro modelo aceito que não o seu próprio corpo. No entanto, foi possível observar que há uma possibilidade de quebra e de desconstrução desse sistema que opera no tempo,

quando entendermos que educar é corporificar, isto é, uma forma de despertar o corpo para o seu habitar poético e valorizar seu lugar de linguagem.

Poética é ação que desperta o pensar corpo a partir do sentido do ser; não consistindo este em nada delimitado e definido, o corpo também não constitui nenhum objeto, instrumento ou meio, servo de alguma razão doutrinária e dominadora. É na incessante criação, produzindo-se permanentemente, que o corpo se faz travessia poética: dinâmica, força e vigor. É sendo *poiesis* que o corpo permite que pensemos o humano não como algo dado e estratificado, datado dentro de um tempo cronológico, a determinar sua história, mas, sim, numa dimensão ontológica, originada pela tensão de mundo e terra que se consoma quando deixa o corpo ser o lugar de criação: o originário. (CALFA, 2015, p.6)

A pesquisa segue com o desafio de, por meio da construção de um educar poético, conquistar o despertar da corporeidade, quando há quebra das lógicas de silenciamento e desconstrução de um sistema que atua de forma a violentar as falas dos corpos negros no espaço escolar. Desse modo, entendemos que se pode pensar, por meio da corporificação de um educar, o processo de ensino/aprendizagem como caminho pedagógico que opere contra o pensamento hegemônico.

Contudo, é fundamental assumirmos que a escola pode, ao desconsiderar as questões apontadas como forma de violência ao corpo negro, seja pela imposição de conteúdos, seja pela utilização de técnicas corporais que visam apenas à reprodução, contribuir para o calar-se dos corpos, o que impede a manifestação da corporeidade.

A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. (GOMES, 2002, p. 39)

Miguel G. Arroyo (2012) alerta para a necessidade de a escola estar atenta e não ignorar os corpos dos alunos, pois acredita que é por meio desses corpos que surgem indagações que irão desestabilizar nossos pensamentos pedagógicos. “Nas escolas, os corpos se entendem? São entendidos ou obrigados a esquecer-se, de tão silenciados, ocultados e controlados?”

Os autores Luiz Antonio Simas e Luiz Rufino (2019) abordam em seus textos a forma de ataque ao corpo por meio do colonialismo, gerando traumas que aparecem como marcas no corpo que, mesmo não tendo passado diretamente pelos processos de colonização e escravização, carrega uma espécie de dor e marca da herança indesejada.

As obras da barbárie do colonialismo produziram mais do que o ataque à matéria, que aqui chamaremos de corpo, uma vez que a dimensão corporal é uma das faces de uma existência complexa e integrada entre múltiplas dimensões, saberes e textualidades. (SIMAS; RUFINO, 2019, p.18)

Deslocando esse pensamento para a escola, encontramos não só práticas pedagógicas em que o corpo negro do aluno não cabe, como também processos educacionais que colocam o professor como protagonista da cena, atuando de forma monológica, com um discurso em que a linguagem do aluno muitas vezes não é permitida, recusando as múltiplas dimensões, saberes e textualidades referidas pelos autores:

O trauma colonial permanece nos ataques aos corpos marcados pelos traços da diferença, na edificação de um modelo de razão monológica e de um modo de linguagem que não comunica, pois tem ânsia de silenciamento. O trauma permanece na produção incessante de desigualdades que nutre os privilégios e prazeres de uma minoria. (SIMAS; RUFINO, 2019, p.13)

A pesquisa segue, então, propondo aos profissionais de educação, em especial, aos profissionais de Dança, um revisitar constante às suas práticas pedagógicas, de modo a evitar que os traumas gerados pelas desigualdades sejam reforçados. E que em suas narrativas possibilitem aberturas, e não os limites impostos por um ensino em Dança, puramente eurocêntrico e tecnicista, que reforça a violência da herança colonial deixada ao longo dos séculos.

Um século

Sentada na cadeira de rodas, ela olhava toda aquela gente ao seu redor. Não estava acostumada a ser o centro das atenções. Tambores, pandeiros, cantos, danças, farta comida, cheiro de rosas no ar... Suas pernas já não aguentavam o peso do corpo, seus braços não tinham mais a famosa firmeza e o coração - ah, o coração! - este acelerava ante a visão de tanta brancura.

Seus olhos também já não eram os mesmos, mas registravam muito bem o brilho das roupas imaculadas que a circundavam naquele dia de festa. Aqueles moços e moças que ali estavam, certamente, nunca tinham visto uma barrela - aquela água com cinzas de madeira que se colocava na rouparia para branqueá-la. Agora é tudo na máquina, batido com sabão em pó e ponto final. Antigamente, lavar roupa era um longo processo artesanal. Primeiro se esfregava e batia-se bem; depois era colocar um pouco no molho da água de barrela, enxaguar mais e pôr no sol para quilar. Quando os panos secavam, entrava em ação o pesado ferro de engomar, que deslizava em cima do tecido com algumas gotas de água de cheiro. Vinco por vinco. Gola por gola. Pronto. Tudo limpo. Tudo perfumado. Tudo branco.

No fundo, ela achava que o que se queria mesmo era que tudo fosse mergulhado nessa água que branqueia: As roupas, as vidas, as pessoas... Todos mergulhados na água de barrela.

Trecho do livro "Água de Barrela, de Eliana Alves Cruz

O texto de Eliane Alves Cruz nos chama a pensar sobre os corpos que nunca são o centro das atenções e a violência que os corpos negros sofrem cotidianamente no processo de embranquecimento. Dizer que não está acostumada a ser o centro das atenções, pode trazer, por trás desta significação, a denúncia de alguém que quase nunca atrai olhares, que não se sente importante. Aliada a essa falta de atenção, vem a sensação de que seu corpo não pertence a um determinado espaço, e que, para ocupá-lo, talvez seja necessário branqueá-lo.

Apesar do entendimento de que o corpo é fonte de pensamento, conhecimento, percepção e experiência, ele é visto por muitos, inclusive pela escola, como um mero suporte daquilo que por ele próprio será produzido, experienciado. O corpo torna-se, então, de acordo com Santos (2020), uma presença ausente. O mesmo autor aponta, como possível solução para tratar dessa questão, o que chama de Epistemologias do Sul:

As epistemologias do Sul tratam de conhecimentos que estão presentes na resistência e na luta contra a opressão ou que delas surgem, conhecimentos que são, por isso, materializados, corporizados em corpos concretos, coletivos ou individuais. Esse caráter corpóreo do conhecimento coloca muitos desafios. (SANTOS, 2020, p.135)

Perceber o próprio corpo como não pertencente a um determinado espaço é o um assunto que também é abordado por Kilomba (2019), quando diz: “No racismo, corpos negros são construídos como corpos impróprios, como corpos que estão ‘fora do lugar’ e, por essa razão, corpos que não podem pertencer”. O sentimento de não pertencimento não deveria estar presente na escola, mas é algo corriqueiro e que faz parte das feridas ainda abertas, provocadas pelo colonialismo com que os estudantes negros ainda precisam lidar.

O desejo de branqueamento apresentado por Eliane Alves Cruz não pode ser interpretado no seu sentido literal, mas no sentido da negação, da opressão e da não valorização da história do corpo negro, que permanece ao longo do tempo. Imaginar a pele negra sendo pintada de branco é imaginar a rejeição da própria corporeidade, quando o negro entende, equivocadamente, que suas performances podem soar como algo negativo e, por esse motivo, adota comportamentos que, nos espaços por onde transita, são considerados aceitáveis.

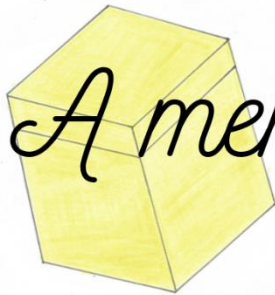
Os saberes estético-corpóreos, sendo os mais visíveis do ponto de vista da relação do sujeito negro com o mundo, contraditoriamente podem ser mais facilmente transformados em não existência no contexto do racismo brasileiro e do mito da democracia racial, os quais são capazes de transformar as diferenças inscritas na cultura negra em exotismo, hibridismo, negação; ou seja, em formas peculiares de não existência do corpo negro no contexto

brasileiro. Estas formas atingem o imaginário da sociedade brasileira como um todo (inclusive dos próprios negros), e dessa forma afetam o discurso e a prática pedagógica, desde os manuais didáticos até a relação pedagógica na sala de aula e com o conhecimento. (GOMES, 2020, p.77)

Promover uma educação antirracista que respeite a corporeidade dos estudantes, não é tarefa fácil, já que esbarra em questões que envolvem as relações de poder referentes ao conhecimento. Contudo, educar de forma humana demanda que educadores acolham nas questões culturais a identidade da comunidade escolar, e que, sobretudo, façam uma escolha que em hipótese alguma deveria ser a continuidade da hegemonia daquilo que as classes dominantes definem como conhecimento.

A ação de corporificar segue no sentido de revelar a situação de dominação, ainda numa lógica colonizadora, em que corpos, histórias e memórias são subjugados em função da manutenção de um ensino que beira ao fracasso, porque traz poucos resultados positivos para a população negra e periférica, na produção e construção de conhecimento. Educar pela lógica da corporificação torna-se um ato político que visa à emancipação daqueles que, há séculos, vêm sendo oprimidos, esmagados e encaixotados.

2.2 A menina encaixotada



A menina encaixotada

Era uma vez uma menina encaixotada que não sabia o que, de fato, acontecia. Tudo o que ela sentia estava ali, preso naquela caixa. Certo dia, a menina percebeu que podia sair da caixa em busca de um mundo encantado, levando os sonhos que tinha aprisionado. A saída da caixa não foi fácil, e o caminho escolhido por ela era cheio de incertezas. Mas também tinha beleza...

A menina teve medo, mas encontrou pelo caminho pessoas que a ajudaram. Essas pessoas diziam para ela estar sempre atenta e para não seguir um caminho linear. O caminho por ela procurado deveria ser espiralado.

A menina ouviu tudo atentamente, mas ficou bastante confusa com as palavras que lhe foram ditas. Linear? Incerteza? Caminho? Espiralado? Ela nem sabia ao certo o que essas palavras significavam...

Preocupada em não perder nenhuma informação, ela reuniu em sua caixa tudo o que lhe fora dito, até que, caminhando de forma distraída, a menina deixou a caixa cair no chão...

Oh, não!!! E agora? Tudo o que estava na caixa se fragmentou, e obviamente a menina se desesperou.

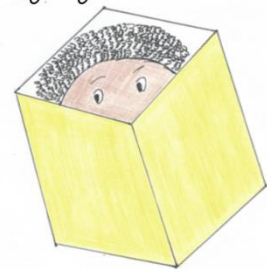


Figura 9 – Texto “A menina encaixotada”.



Nesse momento, foi tomada por muitas sensações, até que, depois de muito pensar, parece ter encontrado uma solução.

Lembrou-se de sua avó que vivia a costurar e percebeu que, com um pouco de paciência, era possível alinhar. Reuniu os pedaços caídos no chão e percebeu algo novo em suas mãos.

Mesmo sem saber ao certo o que estava acontecendo, a menina pareceu gostar dos fragmentos.

E, assim, ela percebeu que era possível alinhar, arrumar, desarrumar e novamente organizar, até que tudo estivesse em um bom lugar.

Sem perceber, nessa confusão, entre uma fragmentação e uma arrumação, a menina encaixotada se transformou em uma menina em construção.

Seguiu seu caminho espiralado, quase sempre dançado, reunindo os fragmentos, transformando-os em monumentos.

A menina encaixotada agora pode ser chamada de menina iluminada!



Figura 10 – Texto “A menina encaixotada” (segunda parte).

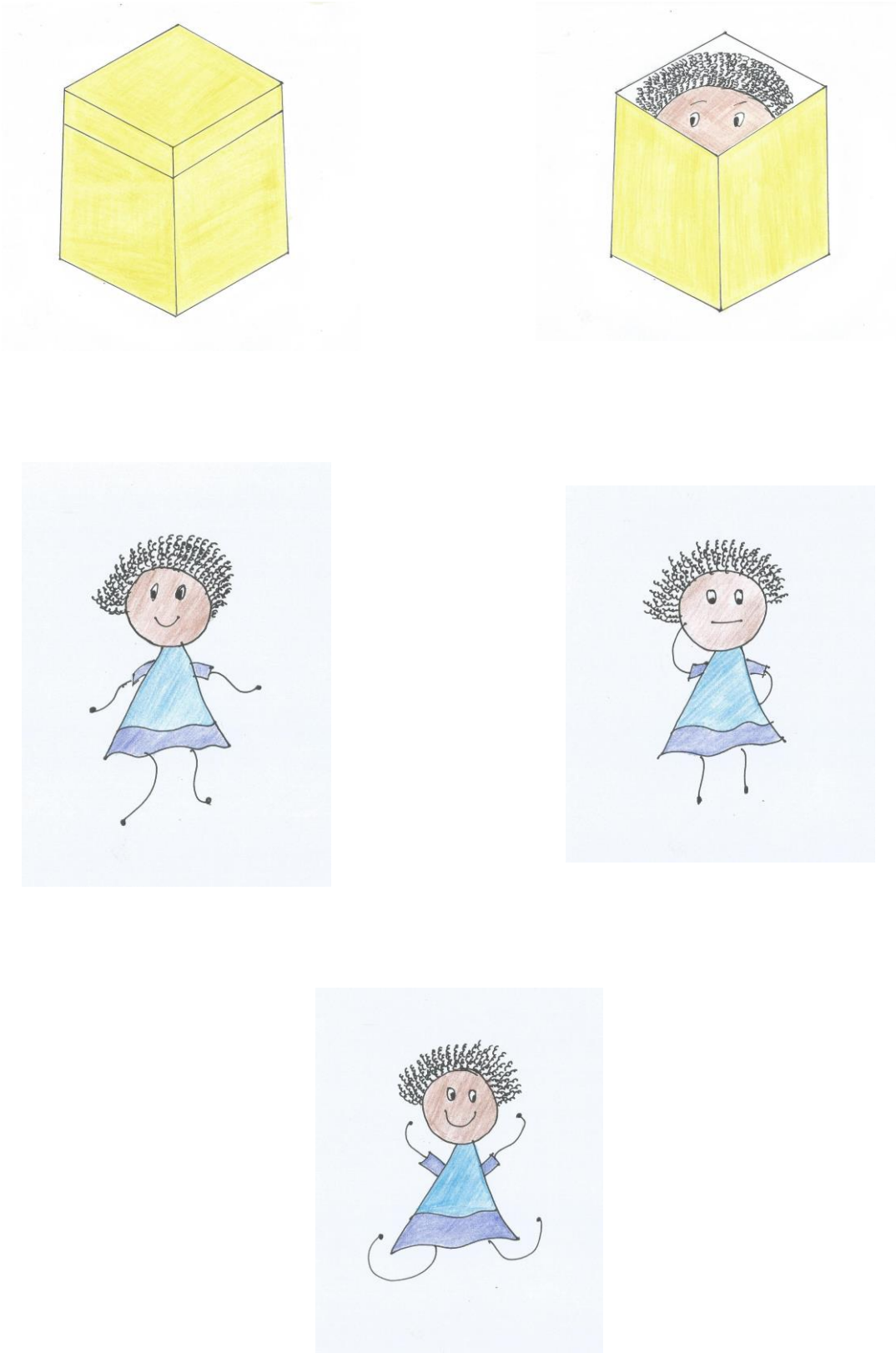


Figura 11 – As imagens acima fizeram parte de uma das atividades do “Grupo de Estudos Processos Criativos”, e foram feitas a partir do texto: “A Menina Encaixotada”, que também tem sua origem no mesmo grupo de estudos.

O texto *A menina encaixotada* nasce a partir de uma atividade realizada no Grupo de Estudos Processos Criativos⁸, de que participei durante o desenvolvimento dessa escrita. A decisão de trazer o texto para o trabalho parte do entendimento de que as ações e os desdobramentos produzidos durante o processo de escrita da dissertação, são oriundos de um movimento de ação e reflexão gerado pela pesquisa. Dessa maneira, o corpo que aparece no texto *A menina encaixotada*, aprisionado, limitado, guardado, fragmentado, é o corpo que me incomoda na escola e que me move a pensar nessa pesquisa.

No texto, busco identificar os sentimentos presos na figura da menina e na imagem da caixa, que metaforicamente representam o enquadramento e a opressão do corpo. Ao sair da caixa, a menina sente medo das incertezas que pode encontrar ao longo do caminho: do encaixotar ao iluminar, um caminho a percorrer.

Se pensarmos no processo educacional, este oferece aos estudantes, em sua maioria, caminhos e possibilidades lineares, limitados. Por esse motivo, os estudantes não estão habituados a fazer escolhas, descobertas, a ter uma gama de possibilidades, especialmente quando se fala de corpo. Muitas vezes, eles temem o novo, a mudança e seus processos de transformação. Desse modo, a proposta do despertar é possibilitar a corporificação, fazendo com que os alunos ganhem uma percepção maior de si e saiam de suas caixas, além dos limites que geralmente lhes são impostos.

A sociologia do corpo aponta a importância da relação com o outro na formação da corporeidade; constata de forma irrestrita a influência dos pertencimentos culturais e sociais na elaboração da relação com o corpo, mas não desconhece a adaptabilidade que, algumas vezes, permite ao ator integrar-se em outra sociedade (migração, exílio, viagem) e nela constituir, com o passar do tempo, suas maneiras de ser calcada em outro modelo. Se a corporeidade é matéria de símbolo, ela não é uma fatalidade que o homem deve assumir e cujas manifestações ocorrem sem que ele nada possa fazer. Ao contrário, o corpo é objeto de uma construção social e cultural. (LE BRETON, 2012, p.65)

Outro trecho que gostaria de destacar diz respeito ao momento em que a menina deixa a caixa cair no chão, e tudo que estava lá dentro se fragmenta. Inicialmente, ela se desespera, mas depois percebe que é possível criar algo novo a

⁸ O Grupo de Estudos Processos Criativos é promovido pela bailarina, artista, pesquisadora e Mestre em Dança Fernanda Nicolini, e tem como objetivo o debate a respeito dos modos de operação dos processos criativos de cada um. Mais informações: @fernanda_nicolini_ / @objetosujeitobjeto / fenicolini.wixsite.com

partir dos fragmentos, o que só foi possível pela experiência vivida. Então, desejo que os alunos possam, bem como a menina da história, a partir de suas experiências com o corpo, fazer descobertas, encontrar possibilidades para questões que antes poderiam parecer sem solução.

Apesar de ser um texto de literatura infantil, acredito que haja nele uma série de indagações que podem ser trabalhadas em aula e discutidas com os alunos, para que eles possam, a partir das experiências com o corpo na dança, vivenciar um educar poético e compreender que o corpo pode ser lúdico, livre e forte pela linguagem. Segundo Moraes e Castro (2018, p. 5), “A escrita acadêmica pode ser dotada ainda de leveza e graça, em uma estetização que se aproxime de produções literárias, sem perder de foco a necessária densidade no trato do objeto de estudo”.

Ao contrário do que possa parecer, a ideia *do encaixotar* leva a pensar corpo e território, no limite que expande, e traz possibilidades que a escola não vislumbra, pois está geralmente presa ao já estabelecido, formas determinadas de aprender e ensinar, modelos de avaliações que organizam o conhecimento de maneira que a corporeidade não é vista como algo significativo.

O fazer do corpo-território não pode se limitar ao compasso das palavras. Muito antes das palavras, da leitura gráfica, do rebuscar da caligrafia, exercitamos o conhecimento do mundo. Aprisionar o corpo-território às sílabas é limitante para a pluralidade do ato de comunicar, trocar, sentir e afetar por outros sentidos próprios dos seres humanos, mas que hierarquizados por culturas padronizantes. (MIRANDA, 2020, p. 94)

E assim como Miranda (2020) nos traz a palavra como não limitante, Barros (2010) complementa: “Eu escrevo com o corpo. Poesia não é para compreender, mas para incorporar”.

Na extensão das palavras de Manoel de Barros, somos convocados também a pensar sobre o conceito de incorporar apresentado por Luiz Rufino, no livro *Pedagogia das Encruzilhadas*. O autor também se vale da palavra “mandinga”, que pode ser entendida no texto como o saber lançado ao mundo a partir dos princípios e potências corporais.

Assim, a incorporação são os processos educativos, formativos e as redes de saberes que compõem o quadro dos repertórios que podem vir a ser expressos como *mandinga*. Se há um saber que é expresso a partir dos princípios e potências do corpo, esse mesmo saber é devidamente *incorporado* por esse mesmo suporte. Os saberes estão a ser significados e circulados no mundo em diferentes formas de experiência, o corpo como um sistema cognitivo amplo e complexo os incorpora e expressa em forma de *mandinga*. (RUFINO, 2019, p.60)

Portanto, quero no corpo brotar palavras. Penso nas palavras que foram negadas, amordaçadas, e que ainda hoje são guardadas em silêncio forçado, acorrentadas e emudecidas nos corpos, como gritos não ditos. Quero a palavra jogada no espaço, atravessando os corpos, deixando que na trajetória invisível chegue como uma flecha no tempo ao convite da Corporeidade.



Figura 12 – Nuvem de palavras sobre o corporeizar.

CAPÍTULO III

Sobre o Dançar

Abro este capítulo com uma carta dedicada a três pessoas: minha bisavó materna, Clélia; e meus pais, Ubirajara e Clair. A decisão de trazê-los para o Capítulo III, *Sobre o Dançar*, parte das reflexões que se deram ao longo dessa pesquisa e que me fizeram questionar de onde vem a minha dança. Por entender que a dança sempre esteve presente na minha família, dedico a eles uma carta neste capítulo.

Clélia era o nome de batismo da minha bisavó, mas ela era mesmo conhecida como dona Moreninha. Mãe de santo, tinha um centro que ficava no mesmo terreno onde morava. Nós tínhamos uma relação próxima e afetuosa; e eu estava sempre em sua casa, que ficava próximo à casa em que eu morava com os meus pais.

Apesar da proximidade, nossa relação não ultrapassava a barreira da religiosidade, já que meus pais são católicos e eu fui educada na igreja. Mesmo assim, não perdia uma festa de Cosme e Damião. Lá era servido doce de mesa: cocada, doce de abóbora com coco, doce de banana, além de uma infinidade de bolos. Mas era só um erê baixar para eu deixar os doces de lado e encontrar o caminho de casa, rapidinho.

Hoje enxergo que sofri as violências do colonialismo que me faziam ter medo da religiosidade da minha amada bisavó, tomada pela ignorância de não entender o que acontecia no seu terreiro. Mas dedico a ela esta carta, porque penso que a minha dança pode sim vir da dança que acontecia em seu barracão, pode sim vir dessa ancestralidade.

Assim como minha bisavó, meus pais são merecedores desta carta. Senhor Ubirajara e dona Clair são os chamados pés de valsa. Hoje, apesar de mais contidos, a dança ainda está neles, pois, segundo Calfa, durante uma conversa informal, “A dança é relação íntima entre o tempo e o espaço, mistério profundo que se desvela e que se revela na ancestralidade do corpo, vem para manifestar, se tornar presente e dizer que a história não pode ser apagada”.

Até hoje me lembro da minha festa de formatura do Segundo Grau, quando fomos os últimos a deixar o salão porque meus pais estiveram durante quase todo o tempo na pista, dançando. Só pararam para o cerimonial.

Porque observo em meus alunos uma negação da corporeidade e da herança familiar, achei importante trazer tanto minha bisavó quanto meus pais na abertura do capítulo que fala sobre o dançar, pois a dança está presente em muitos lares, mas a violência colonial não nos deixa entender essas manifestações familiares com alegria e orgulho de dançar.

Da mesma forma que não há como negar que a pessoa que decide se dedicar à dança enquanto profissão, precisa ter embasamento teórico, não é possível negar as danças que estão presentes nos lares dos brasileiros, nas festas familiares, nos encontros, nos terreiros, de modo geral, em nossa cultura popular.

Por entender que minha dança vem daqueles que vieram antes de mim, dedico à minha bisavó, Clélia, e aos meus pais, Ubirajara e Clair, uma carta ao corpo intitulada *Corpo e Espaço*, na esperança de que os corpos periféricos possam ocupar os espaços que são seus por direito (escolas, universidades, associações, dentre outros sítios), e que esses sejam ocupados com muita dança, porque a festa, a dança, o batuque, o quintal de uma memória não se apagam no corpo, e a experiência sensorial permite trazer no tempo a revelação de um dançar como prática de vida.

Carta à Clélia, Ubirajara e Clair

Corpo e o Espaço

Amados,

Venho aqui para dizer o quanto tenho pensado a respeito do espaço que habito e que tipo de ocupação tenho feito nesse lugar. Como tenho sido vista nesses espaços? Como uma invasora que chega para tomar controle ou posse de uma área, uma espécie de inimiga? Como uma rival, alguém que disputa espaço com outros indivíduos que já fazem essa ocupação há muito tempo?

Devo me tornar mais extensiva, ou seja, ocupar os espaços que eu quiser, assim como alguns corpos negros já têm feito nos ambientes acadêmicos, pois perceberam que, como somos minoria nesses espaços, precisamos marcar território. Porém, confesso que esse é um exercício cansativo, repleto de obstáculos. Mas o que precisamos ter em mente é a certeza do quão distante queremos chegar. Assim, fica mais fácil obter ajuda.

Nesses caminhos que atravessamos, também somos atravessados. São encontros e desencontros, já que buscamos nossos espaços, mas nem sempre os encontramos. Minha busca nessa empreitada é que o outro compreenda que nossos corpos têm o direito de estar onde quiserem. Não queremos ser vistos como uma coisa ou outra. Queremos a multiplicidade de oportunidades que os outros corpos possuem. Mas é tudo tão difícil, bisa, pai e mãe.

Vocês já repararam que eles classificam as produções feitas por nossos corpos? Eles até dão algum espaço para essas produções, quando eles julgam conveniente, quando precisam de algo exótico para preencher algum espaço. Coitados de nós se apresentarmos as nossas produções corporais em outra categoria! Eles não nos legitimam.

Despeço-me com o desejo de que a dança esteja cada vez mais presente em nossas vidas, em especial nos espaços escolares. E agradeço aos três pelo que me ensinaram, para que eu possa, nesses espaços, contribuir com dignidade, fazendo com que os corpos se tornem conscientes e orgulhosos, críticos e sensíveis e que principalmente não percam a sua potencialidade, que é a força de sua dança.

Beijos!



Figura 13 – Nuvem de palavras sobre o dançar.

Dança-Educação

Corpo em movimento

Corpo crítico e potente

Corpo consciente

Não tenho, nessa dança de palavras, a intenção de apresentar conceitos, mas de falar da Dança enquanto agente, como protagonista no processo de valorização e descoberta do corpo negro na educação. Eu, na qualidade de mulher negra, representante da população afro-diaspórica no Brasil, já me vi muitas vezes aprisionada, tendo, como diz o ditado, que dançar conforme a música. Hoje, na busca por outra visão, tenho a possibilidade de encontrar alguns artistas da dança em quem eu possa me inspirar, pessoas negras que, por meio de suas práticas pedagógicas, me ajudam a pensar um caminho metodológico em dança.

O que me move a pensar essa pesquisa parte do desejo de descoberta de estratégias de ação que permitam o dançar do corpo negro no espaço escolar, sem que esse corpo seja violentado por procedimentos metodológicos extremamente descontextualizados de sua realidade. O dançar, que é verbo, é ação que me ajuda a construir outro movimento na educação, uma prática pedagógica que escapa da perspectiva eurocêntrica como grande parte dos conhecimentos que são validados em nosso país, em razão de vivermos em uma sociedade atravessada pela colonização.

Pode parecer exagerado que a dança, em algum momento, tenha o potencial de uma prática racista. Mas para que se entenda essa linha de pensamento, convido-o a refletir sobre as seguintes questões: O que é dançar? E quem legitima o dançar? Se eu perguntar em uma sala de aula, para meus alunos, se eles sabem dançar, a resposta será, em grande parte, negativa, posto que eles entendem o dançar enquanto modelo de reproduções coreográficas e não como manifestação artística, algo distante da sua realidade.

Dessa forma, sigo com alguns questionamentos que me desafiam nesta pesquisa. Como fazer o aluno entender que ele pode, com seu corpo negro, baixo, alto, magro, gordo, com cabelo crespo, liso, curto ou longo, dançar? Ou melhor, como fazê-lo entender que ele já dança, mas não entende o seu dançar como algo que se enquadre nos padrões estabelecidos?

Não tenho a pretensão de apresentar uma metodologia inovadora, mas de mostrar que podemos fazer uso da infinidade de conhecimentos já existentes, quando seguirmos na busca por um caminho adequado para cada realidade, transformador para o grupo em que se atua.

Neste trabalho, o dançar aparece como uma ação aliada ao processo de mover o pensamento na descoberta do próprio corpo, uma possibilidade de despertar o sentido aqui proposto da corporificação, e não uma segregação aos espaços de reprodução de conhecimento.

Dessa forma, o dançar na educação formal deve ser visto como manifestação, ação política e ética dos corpos escolares. E, ao entendermos a potência existente nos corpos, torna-se possível compreender que o silenciar dos corpos negros, desde a colonização, sempre foi um ato intencional.

Quando apresento o dançar como possibilidade e ação dos corpos, não quero dizer que os educandos estão ou são esvaziados de potência, mas acreditar que potencializar significa tornar ainda mais vigoroso, ativo. Nesse sentido, o dançar se apresenta de forma a fortalecer e a estimular os corpos que possam estar adormecidos.

É importante ressaltar que a potência aparece nesta pesquisa com a ideia de poder, vigor, tomar posse de si, pois se pensarmos do ponto de vista de uma ação governamental, por exemplo, potência pode significar autoridade, domínio, comando, soberania, superioridade. O oposto do que se propõe.

Nós, afrodescendentes da diáspora, podemos estar distantes da religiosidade tradicional africana, mas a memória comunitária que em nós habita, ainda quando maltratada e renegada, precisa apenas da centelha do movimento ancestral para se manifestar, atualizada, no movimento dançante. Daí que, mesmo imerso no pior contexto de adversidade e de aniquilamento, como era o sistema escravista, o negro e a negra se faziam potentes pelo corpo em ritmo, ritmo que traz força vital e continuidade [...]. (PETIT, 2015, p.77)

A força vital e a continuidade que trazem a relação com a ancestralidade apresentadas por Petit (2015), aparecem para um Corpo que vem de um movimento afrodescendente, que dança para não esquecer quem é, desejando atualizar a memória. No percurso da pesquisa, reencontro-me com a minha história ao questionar se a presença da Dança não vinha da memória afetiva de minha bisavó, uma mulher de terreiro. Tal cena me faz entender que, independentemente do caminho que eu escolher trilhar na Dança, essa memória estará sempre presente no meu Corpo em Dança.

Assim como as ações se conectam umas às outras na organização dessa pesquisa, o dançar aparece circundando o processo do fazer como ato educacional. Contudo, o que diferencia o dançar das demais ações é o desejo de, por meio das práticas corporais, promover o debate sobre racismo, permitindo aos educandos uma compreensão de sua corporeidade na produção da subjetividade, como um fazedor de arte, por meio do seu dançar.

A Dança enquanto disciplina, que ocupa os currículos das escolas de Educação Básica, ainda é pouco disseminada. Apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 26, parágrafo 6º, apresentar as artes visuais, a dança, a música e o teatro como linguagens que constituem o componente curricular Arte, ainda é mais comum encontrarmos profissionais formados em artes visuais atuando como o professor de artes nas escolas. Essa constatação não se dá com base em nenhum estudo estatístico, mas em minhas experiências. Na rede municipal de ensino na qual leciono, por exemplo, do total de profissionais de artes distribuídos nas trinta e quatro escolas existentes, há apenas três profissionais de dança. Assim, a dança se faz presente nas escolas, em sua maioria, como uma atividade extraclasse.

Apesar da minha defesa da inserção da Dança como disciplina curricular, no quadro das escolas de Educação Básica, julgo importante ressaltar que o objetivo dessa arte nos espaços de educação formal deve ser o oposto do conceito de disciplinarização. Apresentar a Dança em oposição ao modo disciplinar significa trazê-la como transgressão, no sentido de se opor ao modelo de educação que temos, que se baseia na punição e no controle, o que ainda parece trazer resquícios de uma pedagogia jesuítica, mesmo passados tantos anos do fim do período colonial.

Em seu livro *A Pedagogia no Brasil: História e Teoria*, Saviani aponta que esse primeiro modelo de ensino praticado no Brasil visava impor, por meio de uma visão cristã do mundo, as tradições e costumes do colonizador. Apesar de não termos mais oficialmente implantado nas escolas públicas um modelo de educação jesuítica, mas entendendo que a visão cristã ainda traz o corpo como pecado, observa-se que ele é extremamente controlado, em seus atos, gestos e atitudes.

Assim, a presença da Dança na escola, por si só, já pode ser considerada como um ato de transgressão, quando propõe o dançar no educar, a partir do corpo em movimento.

É preciso que a arte permita que a dança de uma escola pública seja pública em seu fazer, que viabilize por meio da Dança-educação romper com a ideia exclusiva de entretenimento; criar, pois, nas rupturas geradas pela dança a visão crítica do corpo, subverter as possibilidades e reinventar o espaço escolar, abandonando as certezas e os padrões estabelecidos. Uma educação que invista nas possibilidades da dança como ação de um coletivo.

Portanto, educar é o movimento que nos conduz para o não limitado, uma vez que nos lança para fora do limite estabelecido, nos colocando na abertura, onde identificamos as possibilidades e, nelas, o livre-aberto. Por isso, faz-se necessário pensar a dança e compreender que esta não é mera transmissão de movimentos mecanizados, no sentido de estabelecer modelos e padrões, mas essencialmente o aprender do pensar no corpo. Educar é deixar germinar o conhecimento como pensamento, que é movimento, a partir de si mesmo, sem distanciamento: ser o que se conhece pelo que se percebe e sente. (CALFA, 2015, p.4)

É nesse convite a aprender a pensar no corpo que desenvolvo algumas propostas que viabilizem o movimento como pensamento, sua capacidade de observação. Então, proponho para uma turma de oitavo ano do ensino fundamental uma atividade em que são apresentadas imagens de artistas da dança, brancos e negros, todos brasileiros. As imagens são enviadas à turma em uma aula que se dá no modelo de ensino remoto, em função da pandemia da Covid-19. No modelo adotado pela rede pública de ensino em que leciono, as atividades são propostas aos alunos em um grupo criado no aplicativo de mensagens *WhatsApp*.

Para essa atividade, envio aos alunos fotos dos artistas/bailarinos Ana Botafogo, Mestre King, Nildinha Fonseca, Mercedes Baptista, Cecília Kerche, Marcelo Misailides, Ingrid Silva, Gal Martins e Rui Moreira. Sem informar que todos são artistas da dança, peço que sugiram, de acordo com suas impressões, a ocupação de cada pessoa. A intenção era observar onde seriam vistos os corpos das pessoas negras, para, em seguida, trazer essas questões à discussão.

Para minha surpresa, nenhum aluno atribuiu aos artistas negros funções ou cargos subalternizados, mas algumas respostas ainda pareceram carregadas por estereótipos. Para Nildinha Fonseca foi dada a atribuição de atriz de novela, enquanto para Cecília Kerche, atriz de teatro. Pode parecer uma diferença insignificante, mas essa demarcação “novela/teatro” me leva a pensar que, para os alunos, talvez não seja tão comum encontrar artistas negros atuando nos palcos. Outro fato que me chamou a atenção foi quando atribuíram aos artistas Gal Martins e Rui Moreira, ambos negros, as funções de cantora de funk/rap e cantor de pagode.

Após as respostas dadas pelos alunos, foram levantadas provocações de forma que houvesse um chamado a refletir a respeito de questões que, para alguns, podem nunca terem sido apresentadas. Dessa forma, a ação de dançar se propõe a uma prática pedagógica em Dança que traga nas questões existentes as tensões com o mundo, para serem, a partir das experiências realizadas, contextualizadas nos processos com o corpo.

A linguagem que, para muitos, é entendida equivocadamente como o ato de comunicar-se por meio da fala, para a comunidade negra que se recria na diáspora é uma forma de expressão que se dá pelo corpo. E que nas propostas educativas, o corpo seja instigado, provocado enquanto linguagem, a tornar-se sujeito de sua própria dança.

Em *Pele Negra, Máscaras Brancas*, Fanon diz que “falar é existir para o outro”; e acrescenta que “todo idioma é um modo de pensar”. E o fato de o negro recém-chegado ao Brasil adotar uma linguagem diferente daquela da coletividade em que nasceu, representa um deslocamento, uma clivagem. Contudo, ao mesmo tempo em que o negro se separa de sua coletividade ao ser impedido de expressar sua linguagem oral nativa, se aproxima de sua coletividade pela linguagem corporal, na Dança.

Eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrita. Escrever, portanto, emerge como um ato político. O poema ilustra o ato de escrita como um ato de tornar-se e, enquanto escrevo, eu me torno a narradora e a escritora da minha própria realidade, a autora e a autoridade na minha própria história. Nesse sentido, eu me torno a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminou. (KILOMBA, 2019, p. 28)

A partir dessa escrita sobre o dançar dos corpos negros, passo a existir enquanto pesquisadora ao mesmo tempo em que desejo promover, por meio do corpo em movimento, uma espécie de aproximação de uma coletividade negra que se encontra dispersa nas periferias e que, por ventura, pode ainda não ter percebido a potência de ser linguagem.

No processo de escrita sobre o dançar, é possível pensar o corpo como linguagem, valorizando os seus processos de experiência e descoberta, entendendo que pelo dançar também é possível ser narrador da própria história, por meio do conhecimento do corpo como pensamento, tornando-se o sujeito da ação. Sobretudo, escolho falar sobre a Dança e o corpo negro como forma de manifesto.

Valendo-me das referências selecionadas para este trabalho, torno pública minhas intenções. Nessa direção, se o sistema colonial tenta apagar a memória de

artistas negros do cenário da Dança, trago-os para a cena como resistência, ressaltando os espaços de luta e mostrando que a história da Dança brasileira também é construída por artistas negros, que em suas trajetórias deixam contribuições para se pensar não só a respeito da tentativa de apagamento desses corpos no cenário da dança cênica profissional como também sobre os processos de violência gerados pelo racismo que esses artistas também passaram em suas vidas, inclusive no espaço escolar.

3.1 Gal Martins e a Dança da Indignação

Preta, gorda, periférica, macumbeira e mãe solo. É assim que a bailarina, atriz, coreógrafa e gestora cultural Gal Martins se apresenta, quando convidada para uma palestra ou evento. Gal começa sua trajetória na Dança pelo estudo da Dança Afro-brasileira e descobre somente na fase adulta, quando já tinha sua Cia de Dança formada, que existem referências negras no cenário da Dança. Até então, sentia-se extremamente órfã dessas memórias, já que toda construção, registro e memória de bailarinos negros, anteriores a ela, lhes foram tirados na forma de epistemicídio.

No Fórum Negro de Arte e Cultura, organizado pela UFBA em formato remoto, no ano de 2020, Gal Martins fala sobre o seu processo de pesquisa em dança e o apresenta como uma forma de o negro administrar em si o ódio gerado pelo racismo sofrido. Nesse relato, Gal discorre sobre o seu primeiro ódio, que se deu ainda na infância, na escola, quando a professora a impede de participar de uma apresentação de dança porque não era possível fazer um coque em seu cabelo.

O apagamento de referências de artistas negros na cena da dança brasileira pode ser compreendido pelo que a autora Chimamanda Ngozi Adichie chama de “O perigo de uma história única”.

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em *igbo* na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: *nkali*. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que o outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de *nkali*: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder. (ADICHIE, 2019, p.22)

Pela história que não nos foi contada, seguimos na busca de referências. Na construção de sua própria dança, Gal Martins chega ao Teatro, à Pedagogia e às

Ciências Sociais. Seu desejo enquanto artista da Dança era falar das poéticas e políticas do corpo preto, sem necessariamente utilizar os códigos das danças de matriz africana. Narrar as histórias do corpo negro, por meio da dança, sem que obrigatoriamente essa dança se utilize da representação codificada de sua gestualidade, nesse viés, significa dizer que o corpo negro é capaz de muitas coisas, inclusive realizar as mesmas coisas que aqueles que não são negros realizam.

Não desconsidero a grandiosidade das danças de matriz africana para história e identidade do povo negro, mas considero também que esse corpo pode ter o desejo de ter o seu percurso atravessado por outras narrativas corporais.

Gal Martins constrói seu estudo em Dança na sua prática, no seu ativismo e no seu caminhar, quando se dá conta do apagamento das construções e das narrativas pretas no cenário da Dança. O encontro com o conceito de indignação a partir das narrativas trazidas pelo livro *Pedagogia da Indignação*, de Paulo Freire, é o ponto de partida para decidir então mergulhar e se aprofundar no que seria de fato a indignação. Assim, percebe que a partir do encontro com o conceito de indignação surge a possibilidade de organizar seu ódio e compreender o corpo indignado enquanto criação artística no movimento dançado.

Humanidade e humanismo, tal qual entendidos no Brasil colonizado, são noções civilizatórias profundamente moldadas pela supremacia eurocêntrica. Que o digam as pessoas negras e periféricas que 24h por dia devem provar que são gente diante das pistolas, alarmes, olhares, formulários, audições e outras tensões. Como não dançar essas realidades? Como se furta de tais fatos ao abrir nossas portas de cada dia? Se os controles e constrangimentos descorporificam pessoas, como não se indignar? Como não sentir dor? (MARTINS; MOURA; REIS, 2017, p. 69)

A partir desse mergulho no que seria a indignação, Gal Martins desenvolve uma metodologia de criação em Dança, a que chama de Dança da Indignação. Estrutura essa metodologia a partir de conceitos diversos e começa a entender que corpo queria construir: um corpo decolonial. Gal relata que se preocupa quando vê o uso da palavra decolonial de forma romantizada, pois quando se pensa a construção de um corpo decolonial é exatamente a possibilidade de esse corpo ter contato com as violências que o atravessam; é, pois, de alguma forma rememorar nas violências sua história.

Aqui, destacamos o fato de que o ato de se indignar surge do sentimento de responsabilidade social para com o outro e para com o coletivo. A indignação gera um impulso de ação, agrega e não afasta ou ofende, promove senso de mudança da realidade e não se restringe apenas a atos de vingança e violência. Os fatos e verdades são suas ferramentas. A indignação mobiliza e o ódio paralisa. (MARTINS; MOURA; REIS, 2017, p. 77)

“Indignação é ação! Por ser ação, é criativa, propositiva e poeticamente e politicamente para nós é DANÇA” (MARTINS; MOURA; REIS, 2017, p. 77). E a partir dessa ação, desse movimento que provoca o entendimento de si próprio a partir do ato que o indignou, é que se vai construindo um corpo decolonial, em um processo longo, um processo que não se finda. Um processo diário de se estruturar um corpo que renega a submissão, transgride e transforma a violência em potência.

A Dança da Indignação cria um possível caminho de enfrentamento para a descolonização do corpo negro. Deste modo, a pesquisa reflete e defende o encontro com o devir ancestral, onde se pretende localizar o corpo em um estado poroso, ao abrir uma relação entre memória, tempo e contemporaneidade. O procedimento traça um elo de articulação e encantamento que dá condições para a construção de outras portas e outras pontes existenciais, onde o impulso do agir é inevitável e dá sentido a uma ação autônoma. (MARTINS; MOURA; REIS, 2017, p. 80)

E é a partir desse movimento, dessa indignação, que Gal Martins rompe os padrões até então impostos no cenário da Dança, com a decodificação de seu corpo desobediente, preto, gordo e periférico, até então considerado impróprio para a Dança. Corpo violentado ainda na infância, pela preservação ideológica do pensamento eurocêntrico de sua professora, quando a impede de dançar porque não era possível fazer um coque em seu cabelo.

Dessa forma, enxergo o trabalho de Gal Martins como um ato político, quando ela, por intermédio das suas criações e da Cia Sansacroma, transforma o ódio em potência artística e passa a narrar sua própria história, por meio da Dança e de seu corpo preto, periférico, desobediente.

Enquanto pesquisadora da Dança, encontro-me com Gal quando percebo que o que fez despertar em mim o desejo em pesquisar o corpo negro no espaço escolar foi minha indignação ao perceber, enquanto professora, que o aluno negro negava a sua própria história ignorada pela escola e toda a sua estrutura organizacional fundada em um modelo hegemônico, eurocentrado.

Deparo-me mais uma vez com Gal Martins ao perceber que, nesse processo de indignação, eu buscava uma metodologia, já que as estratégias metodológicas até então por mim conhecidas não me pareciam adequadas ao que eu desejava: o despertar para um corpo decolonial, crítico, desobediente.

Por ter a pesquisa atravessada pela pandemia, não foi possível propor práticas que trouxessem, aos alunos, a indignação como mote para a ação corporal. No entanto, presumo que esta abordagem possa auxiliar os corpos negros, periféricos e indignados presentes nas escolas públicas.

3.2 Caminhos da Dança-educação

Não foi fácil ter a pesquisa atravessada por uma pandemia, o que ocasionou o meu afastamento do espaço escolar e impediu-me o contato com os alunos, então geradores das questões que motivaram minhas investigações. Diante dessa situação, foi necessário buscar estratégias para que a pesquisa pudesse continuar, e uma delas foi a participação no Edital da Lei Aldir Blanc. Contemplada com um projeto inscrito na categoria *Cultura e Diversidade*, foi possível produzir um documentário o qual nomeei “Caminhos da Dança-educação”.

Para a realização do documentário, conversei com profissionais de diversos períodos da história da dança na cidade do Rio de Janeiro, quando foi possível identificar o empenho desses profissionais para a implantação e a manutenção da dança nas escolas da cidade. Pude ouvir também o relato de profissionais que estão hoje nas escolas, e compreender a dinâmica da dança nesses espaços. Os mesmos relataram as dificuldades que é ser um profissional da dança em uma escola pública do Rio de Janeiro.

Apesar de o documentário não ter sido inicialmente pensado para a realização da pesquisa, os relatos colhidos para a produção foram importantes e puderam contextualizar o cenário da Dança-educação. Os corpos presentes no vídeo são os corpos daqueles que escrevem a história da dança no Rio de Janeiro, corpos que afetam outros corpos ainda que pela virtualidade, possibilitando que outras pessoas tenham acesso a parte dessa história. Para Mello *et al.*, (2020, p. 07) “Percebemos que, por meio de diferentes recursos, as palavras e imagens revelam o corpo de quem escreve, mostram a subjetividade desses corpos, sua história, sua singularidade, unicidade; enfim, suas vozes”.

Ademais, com o lançamento do documentário, foi possível afetar também o corpo docente da escola em que leciono, posto que os professores estiveram presentes no lançamento realizado no evento “*Diálogos sobre Dança, Educação e Novos Tempos*”⁹.

Uma teoria que se restringe ao público acadêmico torna-se um gueto com pouca conexão com o mundo lá fora. Precisamos basear nossos estudos e pesquisas na comunidade, pensar em um comum. Alcançar além da palavra

⁹ O evento Diálogos sobre Dança, Educação e Novos Tempos foi um ciclo de debates organizado pelas professoras Isabela Buarque e Lara Seidler com convidados especialistas das áreas de Dança, Artes e Educação. Os debates estão disponíveis no canal do YouTube do PPGDan/UFRJ.

acadêmica e até mesmo palavra escrita, pensar outros recursos de compartilhamento de conhecimento. (MELLO *et al.*, 2020, p. 09)

O ato de elaborar um texto acadêmico é como construir uma colcha de retalhos, onde cada tecido unido compõe um novo objeto. Foi dessa forma que a construção do documentário se deu, tendo início nas conversas durante a orientação, quando percebi que as histórias que eu ouvia precisavam também ser contadas a outras pessoas. E nessa tessitura, as peças iam se encaixando; e o texto, ganhando vida e se transformando em imagem, na produção videográfica.

O interesse em escritas não colonizadoras, não apartadas do corpo, e em transitar pelos limiares entre a palavra e a imagem, permitiram relações não hierarquizadas entre saberes, experiências e contextos de produção de conhecimento, sem medo de problematizar o próprio fazer. (MELLO *et al.*, 2020, p. 13)

O documentário surge como um dançar, quando o corpo se torna texto e a prática existente nos relatos dos profissionais não aparece como um ornamento, mas como pesquisa em si; logo, se pretendo abordar o dançar dos corpos negros no espaço escolar, é necessário que eu compreenda como surge este dançar, quais são as suas raízes. Não é possível construir uma história esquecendo daqueles que vieram antes de nós e começaram a escrever essa memória. Assim, o documentário se torna instrumento fundamental para a compreensão de questões relacionadas ao corpo e às disputas de poder existentes no ambiente escolar.

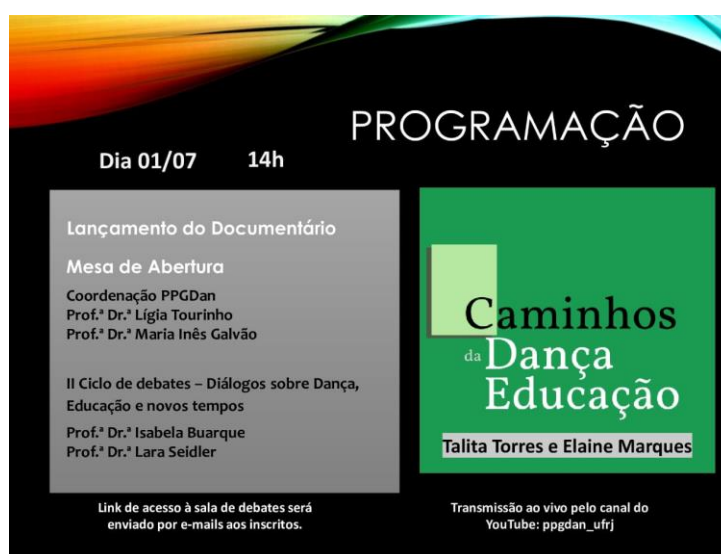


Figura 14 - Folder do evento de lançamento do documentário.

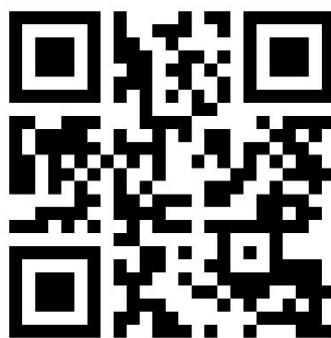


Figura 15 – QR Code para a página do Youtube com o documentário “Caminhos da Dança-educação”.

3.3 Rui Moreira e a circularidade do conhecimento em Dança

Rui Moreira é bailarino, coreógrafo e pesquisador em cultura, tendo como principal atenção o diálogo envolvendo corpos, cultura e memórias como dispositivo para as suas pesquisas em criação. Em uma participação no evento *Preto(A)s Velho(A)s e Preto(A)s Novo(A)s*¹⁰, apresenta os conhecimentos culturais de forma circular, quando diz que seu conhecimento em dança se inicia em casa, com a família, numa espécie de ciranda.

Moreira compreende a cultura como irradiação da vida, onde os conhecimentos circundam as famílias. Observa o envolvimento de seus familiares no exercício da cultura e é influenciado por essa matriz. Busca a dança fora do ambiente familiar, mas percebe que ela sempre esteve presente em sua existência, e o que busca na verdade é uma forma de organizar essa dança para um recorte cênico.

Quando passa a atuar de forma mais evidente com a cultura, ele inclui essas referências familiares em seus processos de criação, seja de forma direta, quase linear, seja nos processos mais complexos, menos narrativos, subjetivos. O fato de ter sido criado por muitas mulheres também vai influenciar seu processo criativo, além da relação com os signos subjetivos ligados à religiosidade, como o arquétipo dos

¹⁰ O evento *Preto(A)s Velho(A)s e Preto(A)s Novo(A)s*, idealizado pela professora, pesquisadora e artista da cena Tatiana Damasceno, teve como objetivo pensar processos e performances artísticas que mobilizam conceitos e saberes afro-urbano-ancestrais, ancorados na cosmovisão africana, afro-brasileira e ameríndia. O ciclo de palestras foi organizado por criadores e professores atuantes da área das artes cênicas, da educação e dos estudos culturais, e pode ser visto no canal do YouTube do NUDAFRO (Núcleo de Pesquisa em Dança e Cultura Afro-brasileira da UFRJ).

orixás, que aparece ora de forma direta, ora como referencial energético para a criação e a construção das personagens.

A construção de personagens aparece também como um legado de sua própria casa, já que para ele a cultura das imagens cênicas ligadas à matriz afro normalmente não costuma ser alegórica; ao contrário, tem como finalidade a transmissão de uma mensagem que pode ser política, social, educativa ou ainda relacionada a desvelar uma história cultural da ancestralidade.

Rui fala também da sua relação com o curso de licenciatura em Dança e traz um relato de seu estágio em uma escola da periferia de Porto Alegre. No estágio, após Rui ter sido apresentado à turma pela professora, um menino negro de cinco anos de idade o olha fixamente e começa de maneira espontânea a cantar uma ladainha de capoeira. A criança aproxima-se dele, pega pela sua mão e o leva até um quadro com o nome dos colegas, apresentando-os.

O menino se apropria da presença de alguém com quem tem familiaridade e mostra à turma, de maneira orgulhosa, que ali tem alguém que o representa, já que era o único negro em uma turma de quatorze crianças. O menino tinha muita energia e uma certa liderança entre os colegas, mas naquele momento ele se sentiu totalmente empoderado com a presença de um homem negro. Após esse episódio, o pai do menino disse que a criança chegou em casa esfuziante, dizendo que tinha um professor negro na sala dele.

Provavelmente, o menino teve contato com a capoeira no seio familiar, de forma muito natural, assim como a relação cultural se dá de forma também natural nas famílias pretas. A questão a ser tratada nesse aspecto é a forma como a cultura é abordada no ambiente educacional. Nas escolas, essa palavra não ganha importância e distinção, perdendo o seu aspecto central, sem, contudo, perder a ação central.

O fato de não conseguirmos, no contexto educacional, conectar a palavra cultura ao sentido que ela tem, gera mazelas muito grandes, pois não damos importância às coisas que realmente são importantes, como um prato culinário ou uma dança, que vêm de maneira ancestral, por exemplo. Para Rui, não há no ambiente familiar um discernimento do termo cultura, porque as relações culturais que se dão nos processos familiares acontecem de forma muito natural. Porém, é preciso considerar a amplitude do próprio termo cultura.

O relato de Rui Moreira nos mostra a importância da representatividade nas escolas, o que interfere positivamente no processo de formação da identidade. A

criança e o jovem não sentem o desejo de serem negros, muitas vezes em razão de a figura do corpo negro ser atrelada à do escravizado ou à do bandido, ou ainda à de trabalhadores que ocupam cargos subalternizados, vistos como de menor valor pela nossa sociedade.

E a identidade? Como ela pode ser vista? Jacques d'Adesky destaca que a identidade, para se construir como realidade, pressupõe uma interação. A ideia que o indivíduo faz de si mesmo, de seu "eu", é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra. (GOMES, 2002, p. 39)

Diante de todas essas questões, resta-me o desejo de acreditar na possibilidade de todos os corpos e de oferecer aos alunos perspectivas que a mim talvez não tenham sido apresentadas, quando o corpo negro se sinta representado dignamente na escola por meio de sua cultura, seja ela qual for, familiar ou artística. Ademais, resta-me também o anseio de que as escolas se entendam como espaços de formação humana e estejam atentas às potências de criação em dança, além de seguirem na busca por epistemologias que referenciem os corpos negros de forma íntegra.



Figura 16 - Participação de Rui Moreira no evento *Preto(A)s Velho(A)s e Preto(A)s Novo(A)s* no canal do YouTube do NUDAFRO.

CAPÍTULO IV

Sobre o Educar

“Assim, como nos convoca Exu, a tarefa de educar é uma tentativa de encruzar o mundo e praticá-lo como terreiro, ao invés de universalizá-lo. Em outros termos, diríamos através de uma máxima filosófica dos terreiros atribuídas a Exu: multiplicar o um ao infinito.”

(Simas & Rufino)

Abro este capítulo com uma carta dedicada à Tatiana Damasceno¹¹, como forma de agradecimento pela grandiosidade dos entrecruzamentos que pude experimentar em suas aulas, o que foi fundamental para o redirecionamento da pesquisa.

Tatiana proferiu uma frase em sua primeira aula que nunca saiu da minha cabeça: “Qual a contribuição da sua pesquisa para o grupo em que você atua?”. Essa pergunta norteou o trabalho e fez com que eu estivesse mais atenta à realidade, para que as propostas lançadas fossem contextualizadas durante a pesquisa e, assim, relevantes para a comunidade escolar onde atuo.

Outro fator que foi decisivo para que eu dedicasse a ela uma carta no Capítulo *Sobre o Educar*, foi ter enxergado em nosso encontro uma encruzilhada, porque sendo professora de uma linha de pesquisa diferente daquela em que busco minhas investigações, Tatiana promoveu o entrecruzamento de conhecimentos, o que afetou a minha pesquisa corporal.

Dedico à Tatiana Damasceno uma carta ao corpo intitulada *Estudo Cartográfico do Corpo*, porque em suas aulas tive a oportunidade de redesenhar o meu corpo inacabado, sempre em construção, e transportar os afetos nele percebidos, mapeando também a relação com outros corpos. E no desenho da escrita corporal, os conhecimentos em Dança-educação puderam circular por outros espaços que não somente os da educação. O entrecruzamento entre as linhas de pesquisa *em Dança-educação e Performance e Performatividades da Dança* foi importante para reafirmar que o conhecimento precisa circular por todos os espaços, não estando restrito a nichos específicos e delimitados.

Por sua pesquisa se dedicar à performance relacionada ao estudo do corpo negro, foi possível pensar no corpo em dança no espaço escolar e, desta forma, caminhar no sentido da construção de uma pesquisa em Dança-educação que pudesse também apresentar uma escrita artística de corpos que são considerados marginalizados e que precisam, portanto, de um despertar para que vislumbrem na arte a potência de criação em suas performances.

¹¹ Tatiana Damasceno é professora de Departamento de Arte Corporal (DAC) da UFRJ, onde leciona nos cursos de graduação e de pós-graduação (PPGDan/UFRJ); sendo, desse último, professora da linha de pesquisa em *Performance e Performatividades da Dança*, além de membro da banca desta pesquisa.

Carta à Tatiana Damasceno

Estudo cartográfico do corpo

Cara professora,

Tenho pesquisado a respeito da corporeidade negra e percebo que, como mulher negra, ainda tenho sido vista pelo outro como inferior, incapaz. Porém, as leituras que tenho feito me fortalecem e me dão a certeza de que eu devo permanecer na busca por experiências e práticas que me revigoram enquanto corpo, trazendo-me de volta à completude.

Como resultado dos estudos feitos por mim, venho produzindo alguns materiais, uma espécie de cartografia. Para aqueles que ainda encontram dificuldade em compreender o que digo ou faço, preciso explicar que essa cartografia não se trata única e exclusivamente da construção de mapas geográficos, mas de um acervo de imagens, símbolos e, principalmente, de narrativas corporais.

Acredita, Tatiana, que eles têm dificuldade em compreender o que eu digo?! Na verdade, o que eles não conseguem (ou não querem!?) é legitimar o que eu faço, não considerando, por exemplo, minha pesquisa, minha cartografia, como conhecimento. E é exatamente por isso que sigo nesta pesquisa, buscando romper com a soberania da epistemologia ocidental.

Penso que esse é, de certa forma, um ato político. Uma busca pelo direito de novas epistemologias que questionam o que pode ser considerado conhecimento e quem o produz. Na Academia, essa é uma questão que já vem sendo discutida por algumas pessoas.

Venho me questionando se realmente vivo em um país livre, pois as marcas do colonialismo estão impregnadas na construção do pensamento. Afinal, tenho ou não o direito de expressão? E se tenho esse direito, por que o resultado do meu ato expressivo não pode ser considerado conhecimento?

Converso com muitas pessoas, ouço muitos relatos de experiências, histórias, e todas as narrativas têm-me feito pensar bastante. Confesso que tenho aprendido muito com tudo isso, mas eles não consideram essas experiências conhecimento. Eles inventaram que são os detentores do poder, da razão e do saber universal. E, acredite, durante muito tempo nós, negros, acreditamos nisso.

Quanta bobagem! Eles querem mandar em tudo, nos inferiorizar e nos fazer acreditar que merecemos menos do que eles. O problema, para eles, é claro, é que

não acreditamos mais em tudo o que falam sobre nós, e temos descoberto nosso valor, nossa importância. O que a gente precisa fazer agora é contar isso para mais pessoas, para que elas percebam o quanto foram enganadas durante todo esse tempo.

Sem mais, desejo que você continue comigo nessa jornada e que, em breve, o corpo negro possa, ao adentrar o espaço escolar, dançar incansavelmente nossa história.

4.1 Quando o corpo é convidado a adentrar o espaço escolar?

Abril de 2021.

É preciso que não se perca de vista o estudo cartográfico, quando as relações lugar/corpo precisam ser mapeadas para que a realidade econômica e social dos estudantes seja mais bem delineada.

Estamos há mais de um ano em isolamento social em decorrência da pandemia do novo coronavírus. A situação no Brasil está muito difícil, e o ensino na instituição em que trabalho funciona no modelo remoto, quando a interação se dá pelo aplicativo de mensagens *WhatsApp*, em grupos formados por turma.

Além da interação nos grupos de *WhatsApp*, é preciso elaborar atividades para compor o que a rede de ensino chama de plano de estudos, uma espécie de apostila, que se destina aos alunos sem condições de acesso à internet. Acrescido à elaboração de atividades, é preciso assistir a formações que são transmitidas em canais na internet, preencher formulários, planilhas. Um trabalho que parece não ter fim.

Meu corpo se sente cansado e desesperançoso, enfadado pelo serviço burocrático, mas uma determinação da Secretaria Municipal de Educação me trouxe uma ponta de esperança. A partir de agora, as formações de que os professores participarão para o cumprimento da carga horária serão divididas, sendo uma quinzena oferecida pela própria Secretaria; e outra, organizada pela escola, que decidi que na quinzena em que estiver responsável pela formação, os próprios professores farão as palestras.

Fui convidada a propor o primeiro encontro. Tema livre, a única sugestão era que esse encontro fosse organizado por mim e pelo professor de Geografia. A sugestão aconteceu porque o professor possui também uma formação em Artes Cênicas, possibilitando, na visão da escola, um diálogo entre nós somente pela afinidade nas Artes, desconsiderando a interdisciplinaridade pura e simples.

Encaro esse momento como um convite ao falar e ao pensar nas possibilidades interdisciplinares para o despertar de um educar com o corpo. Proponho o tema ao colega de trabalho, que aceita e enxerga uma troca interessante, já que, segundo ele, existem teóricos do campo da Geografia que abordam a questão de território e corporeidade.

Assim, o conhecimento geográfico é inerente à leitura e à compreensão dos territórios e dos lugares cuja existência é mediada pelos corpos que também são territórios e lugares. Este saber se concretiza na realidade cotidiana dos corpos, na efetivação de políticas, nas intervenções urbanas, nas manifestações culturais, nos escritos literários, na diversidade. (BRAGIONI; ARAÚJO, 2020, p.58)

Com o corpo também não é diferente. Somos a todo tempo colocados em uma ação de disputa, em que um grupo que detém o poder determina quem pode ou não ocupar um certo lugar. Essa determinação nem sempre vem como uma autorização propriamente dita, mas com um olhar de desaprovação ou um comentário desagradável que faz com que os corpos que estão sendo julgados sintam que não pertencem àquele território.

Nessa perspectiva, poderíamos também discutir sobre o espaço que a Dança ocupa no campo da educação. Se pensarmos nas disciplinas que compõem o currículo escolar, certamente outras apresentam uma relação maior de poder, e a dança segue travando em sua dimensão política uma disputa para se instituir nas escolas.

O território demarca um espaço, e seu limite é estabelecido pelas fronteiras; é onde podemos pensar não apenas como demarcação, separação, mas como união, em que um caminho leva a outro destino. A fronteira demarca o início do diferente, e a diferença é algo que precisa de forma urgente ser respeitada. Talvez esse olhar para as diferenças seja o que falta nas escolas, para findar as relações de poder entre as disciplinas e os conteúdos, para respeitar os diferentes corpos e suas formas de expressão, para pôr fim à hierarquia do saber.

O espaço, objeto de estudo da Geografia, está na fotografia, na dança, na literatura, no corpo; ao mesmo tempo, ele se encontra na biologia, na antropologia, na história, nas ciências sociais, nas fronteiras entre os diversos

saberes. Assim, a epistemologia do saber geográfico não está no limite, mas na fronteira entre os campos de conhecimento. E para alcançá-lo, é preciso imaginar e se aventurar em novos caminhos. (BRAGIONI; ARAÚJO, 2020, p.61)

Dessa forma, o Capítulo IV – *Sobre o Educar* – lança a ação de educar de forma a questionar as possibilidades vigentes de educação e o êxito ou o insucesso obtidos nesses processos educacionais, abrindo caminho para outras formas de pensar que tenham como princípio o respeito aos corpos e à diversidade.

O modelo de educação praticado no Brasil não atinge a população periférica, porque carrega as marcas de um padrão educacional desenvolvido pela colonização, uma educação que objetiva catequizar, converter e conformar os corpos, por meio de metodologias que desprivilegiam os corpos negros e periféricos presentes nas escolas públicas, mantendo ações pedagógicas ainda discriminatórias. A conversa em torno da ação de educar denuncia que as formas de escolarização não visam à inclusão, mas à conversão do corpo.

As formas de escolarização praticadas no Brasil orientam-se, ao longo do tempo, a partir das lógicas de conversão. Nesse caso, compreendendo a perspectiva da conversão não somente centrada na dimensão religiosa, mas por todas as formas de difusão de um pensamento que se quer único. (RUFINO, 2019, p. 81)

Entendendo aqui as questões que podem levar ao silenciamento do corpo negro, a instituição escolar tem como opção a manutenção das formas pedagógicas de operar no calar-se dos corpos, quando o silêncio interfere de modo disciplinador na contenção deles, criando na base do ensino uma rede estagnada em seus procedimentos que desprezam o diálogo. Dessa maneira, dar-se-á com ênfase a negação da linguagem, em suas diferentes formas de se dizer, seja escrita e/ou corporal.

A preservação dessa forma de educar em nada auxilia no despertar da corporeidade aqui proposto. Por isso, é fundamental repensar os modos de ensino, de forma a conscientizar o corpo como pensamento, produção de conhecimento e de subjetividade no contexto escolar, identificando as necessidades de um educar onde o corpo negro caiba em suas diferentes relações. “O corpo dos alunos é deixado de lado nas teorias pedagógicas da aprendizagem e da socialização. Há um desconhecimento dos corpos. Seu papel é minimizado”. (ARROYO, 2012, p.34)

Outra questão que precisa ser considerada no processo de ensino/aprendizagem diz respeito à epistemologia. O modelo de escola, herança da

colonização, ao desconsiderar o corpo enquanto epistemologia, anula seu conhecimento histórico, político e cultural.

A exclusão epistemológica dos corpos tem tudo a ver com a inferiorização dos coletivos outros, concretos, sociais, étnicos, raciais, dos campos e periferias. Essa exclusão epistemológica teve e tem consequências morais e políticas na segregação e inferiorização desses corpos concretos e de suas possibilidades de emancipação. (ARROYO, 2012, p.35)

Pensar em uma escola emancipadora significa desejar uma escola que atue enquanto agência e auxilie na formação de alunos/agentes. Os conceitos de agência e agente são apresentados pelo filósofo Molefi Kete Asante, no livro *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. No texto, o agente aparece como aquele sujeito capaz de agir em função de seus interesses, de forma independente. Ademais, a agência é entendida como a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana.

Um agente, em nossos termos, é um ser humano capaz de agir de forma independente em função de seus interesses. Já a agência é a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana. Em uma situação de falta de liberdade, opressão e repressão racial, a ideia ativa no interior do conceito de agente assume posição de destaque. Qual o significado prático disso no contexto da afrocentricidade? Quando consideramos questões de lugar, situação, contexto e ocasião que envolvam participantes africanos, é importante observar o conceito de agência em oposição ao de desagência. Dizemos que se encontra desagência em qualquer situação na qual o africano seja descartado como ator ou protagonista em seu próprio mundo. (ASANTE *in* NASCIMENTO, 2009, p.94)

No entanto, o que vemos é uma escola que desloca o sujeito, quando opera de forma a oprimir o aluno com conteúdos centrados na experiência do opressor. Assim, o educador deveria com regularidade se questionar sobre os conteúdos praticados; e, ao se avaliar, averiguar se esse modelo o leva a rever na educação as noções de humanidade, tão desconsideradas pelo sistema colonial.

Assim, o exercício proposto é fomentar experiências/aprendizagens que transitem por outras possibilidades de ser/saber e confrontem a dimensão de um modelo de ensino totalitário que escolariza a sociedade em prol da dominação colonial e forma seres monológicos. (SIMAS; RUFINO, 2019, p.33)

A promoção da ação do educar sugerida nesta pesquisa ocorre por meio de uma educação decolonial, entendendo que decolonizar currículos objetiva descentrar o conhecimento eurocêntrico, rompendo com a lógica de que há uma única forma de compreender o entorno, entendendo o despertar e o corporificar como ações de intervenção que objetivem a quebra da dominação.

Decolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do carácter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. (GOMES, 2012, p.102)

Portanto, que possamos nos lançar ao desafio de educar como ação revolucionária, descolonizada, inconformada e rebelde. Uma educação que compreenda a importância das ações propostas no processo ensino/aprendizagem e que respeite o corpo e sua linguagem, sua fala, seu modo de ser e estar no mundo.

4.2 Carta Ao Patrono da Educação Brasileira

Admirado professor Paulo Freire,

Trago nesta carta um certo desconforto ao falar do atual cenário da educação brasileira; no entanto, esse diálogo se faz necessário. Sei bem do seu lugar, da importância do seu trabalho e da contribuição para a educação. Contudo, nos últimos anos, seu legado vem sendo alvo de críticas. Além da falta de investimentos na educação já denunciada por você há alguns anos, há também ataques por parte daqueles que consideram seus estudos doutrinários. E pensar que a autonomia por você defendida era justamente para evitar a doutrinação.

Recorro aos seus escritos por entender não apenas a sua importância como também a sua atualidade, visto que o cenário da educação brasileira pouco mudou. Concordo quando o senhor diz que saberes demandados pela prática educativa são indispensáveis à práxis de um educador, independentemente do fato de que ele se considere politicamente crítico, progressista ou conservador. Esses saberes contribuem no exercício da educação como prática social, quando a construção do pensamento crítico não se dissocia da prática educativa, que não pode ser entendida como simples transmissão de conhecimentos.

Descobri no exercício da docência que sua prática se dá de forma dialética, e que nessa relação de troca há aprendizado de ambas as partes. Foi nesse exercício que enxerguei o meu corpo negro, que estava oculto na escola. É pelo carácter crítico-investigativo, de que o senhor tanto fala, pelo desejo de estudar, pela curiosidade epistemológica, que percebo a necessidade de pesquisar o corpo negro na escola.

Quando o senhor faz críticas à educação bancária e ignora a possibilidade de enxergar o aluno apenas como um depósito de conteúdos, é para que da escola saiam sujeitos insubordinados, rebeldes, que apreciam a curiosidade e a capacidade de aventurar-se. Talvez à primeira vista essas palavras assustem. Alguns poderão dizer, inclusive, que elas não combinam com a prática docente, mas eu ousou dizer que a rebeldia, a insubordinação, a aventura e a coragem têm feito falta atualmente. Mas apesar de tudo, devo dizer também que temos sobrevivido graças ao espírito insubordinado, rebelde, aventureiro e curioso que alguns indivíduos, felizmente, desenvolveram.

Refletindo a respeito de nossa conversa, no que tange à educação pública brasileira, avalio que, na atualidade, ser insubordinado é um ato de sobrevivência, já que nosso modelo educacional violenta os corpos dos discentes, com conteúdos exclusivamente eurocêntricos e distanciados da realidade dos educandos, quando desconsideram a identidade cultural dos mesmos. Estive atenta a essa questão e guardei estas palavras suas:

O necessário é que, subordinado, embora, à prática bancária, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o imuniza contra o poder apassivador do bancarismo. (FREIRE, 2011, p. 27)

Porque seus textos são atuais e suas propostas educacionais são questões atemporais, a leitura de suas obras é sempre um grande aprendizado. Assusta perceber que as denúncias feitas pelo senhor, há tanto tempo, ainda são atuais. Lendo seus escritos, parece que essas denúncias se referem às escolas de hoje.

Tenho tentado ser uma educadora democrática; e, para isso, venho experienciando, em minhas aulas, incentivar a capacidade crítica dos alunos e sua curiosidade para os assuntos abordados. Quando o ouço dizer que uma das tarefas do professor é ensinar a pensar certo, questiono-me sobre o que seria pensar certo, e chego à conclusão de que essa tarefa exige um professor crítico que não se preocupe apenas em decorar e reproduzir os textos com que vai trabalhar, as fórmulas, as tabelas, as regras e também os movimentos referentes à disciplina; mas que relacione, reflita, questione todo esse conteúdo com situações reais, com fatos que estejam acontecendo na atualidade.

E por falar em atualidade, trago para esta conversa um tema que tem sido recorrente: o racismo. Questão que dialoga diretamente com o estudo dessa pesquisa, pois o corpo negro, que é violentado, impedido de experienciar sua

corporeidade no espaço escolar, sofre com a imposição de uma prática pedagógica que não identifica na possibilidade do corpo o lugar de fala e não valida sua capacidade de produção de conhecimento, de expressão e de manifestação, já que esse mesmo corpo, que foi negado em sua existência, não é educado pela escola com suas diferenças.

Aprendi com o senhor a necessidade de ser professora/pesquisadora não somente por estar em um curso de pós-graduação, mas por essa ser uma prática inerente ao trabalho do professor, pois não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino. E é nesse processo de “dodiscência” – docência-discência – que descubro o objeto de investigação da minha dissertação.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2011, p.30)

Outro precioso aprendizado que o senhor nos aponta é o fato de que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e a busca constante do novo, onde eu possa indagar, intervir, criar e, assim, também me educar. E na tentativa de ser uma educadora/pesquisadora, esse aprendizado traz, de modo evidente, incômodo, angústia e a certeza de que uma mudança no processo educacional precisa acontecer com urgência, pois não é possível respeitar os saberes dos educandos com conteúdos que desprezam os saberes construídos na prática comunitária, com o corpo e pelo corpo.

Estabelecer a relação entre os saberes curriculares e as experiências sociais dos educandos traz, pois, para o processo educacional a discussão de fatos e de situações que favorecem a manutenção da hegemonia, seja ela social, de raça e, não de forma isolada, dos conteúdos que são abordados na escola.

Hoje vivemos um período de pandemia, e a postura dos governantes em relação ao enfrentamento da situação não tem sido das melhores. Lembro-me de quando o senhor disse que “[...] divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado [...]” (FREIRE, 2011, p.35). Pois devo dizer que a ciência e a tecnologia têm sido diabolizadas, e o perigo de morte é iminente.

Educar exige risco, reflexão crítica, e é nesse exercício de reflexão crítica que seus escritos se fazem necessários, pois, avaliando suas denúncias ao estado da

educação no momento em que o senhor as escreveu e comparando-as com a atualidade, é possível perceber que continuamos a errar. É necessário um exercício de entendimento das razões da permanência no erro e pensar em estratégias viáveis para superá-lo.

Considerando que a perseverança no erro pode ser uma escolha por parte do sistema, talvez fosse necessário reconhecermos o papel formador da raiva, tão necessária nesse momento em que as desigualdades sociais, de classe, de raça e de gênero só aumentam. Uma raiva que gera em nós a necessidade e a urgência de protestarmos contra as injustiças que sofremos.

[...] Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador. O que a raiva não pode é, perdendo os limites que a confirmam, perder-se em raivosidade que corre sempre o risco de se alongar em odiosidade. (FREIRE, 2011, p. 41)

Mesmo diante de todas as adversidades enfrentadas no exercício do magistério, é preciso lembrar de seus aconselhamentos referentes à esperança, necessária ao exercício de ensinar. Mas não falo da esperança como ato de esperar, como um ato puro e simples de fé em conseguir o que se deseja. Trago a esperança como luta para que a realidade seja outra. Se não houvesse essa esperança, não estaríamos aqui, lutando pelo progresso, contra a impunidade.

Compreendo que essa é a esperança que mantém acesa a possibilidade de mudança, pois “[...] O mundo não é. O mundo está sendo [...]” (FREIRE, 2011, p.74). E se o mundo está sendo injusto com os educandos negros, é preciso que nós, educadores, façamos algo para mudar esse cenário, porque “[...] Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra [...]” (FREIRE, 2011, p. 75). Então, que possamos deixar a “neutralidade” inexistente e que lutemos por uma educação antirracista e democrática que valorize os corpos que a formam.

4.3 Sobre uma educação decolonial e antirracista

Antes de falarmos em educação decolonial, é preciso entender que o movimento de decolonialidade não é necessariamente um movimento negro, mas sim uma ação que objetiva descentrar o conhecimento europeu do mundo, rompendo com

a corrente de que há somente um modo de entender as relações de poder e legitimá-las.

De certa forma, esse movimento de decolonialidade tem sido buscado por pessoas que realizam pesquisas ligadas à negritude e a outras epistemologias, não brancas, não eurocêntricas, visto que essas pessoas não se veem representadas nos espaços legitimados de educação.

Portanto, a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça; entender a distorcida realocação temporal das diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado (Quijano, 2005) e compreender a resignificação e politização do conceito de raça social no contexto brasileiro (Munanga e Gomes, 2006) são operações intelectuais necessárias a um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira. Esse processo poderá, portanto, ajudar-nos a descolonizar os nossos currículos não só na educação básica, mas também nos cursos superiores. (GOMES, 2012, p.107)

No campo educacional, a busca pela validação de outras epistemologias, não eurocêntricas, gera conflitos e pode ser entendida também como uma luta pela garantia do direito de cumprimento da lei 10.639/03, que trata da obrigatoriedade de ensino da história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados.

A lei supracitada compõe o documento que norteia a educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, lei 9394/96, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro. O artigo 26-A da LDB ganha nova redação com a lei 11.645/08 e passa, então, a tratar da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Pensar em descolonizar os currículos escolares é um desafio porque demanda compreender e resignificar no contexto brasileiro os diferentes aspectos do conceito sobre raça; são operações complexas e deveriam ser uma luta de toda a sociedade, uma discussão que deveria estar presente em todas as escolas, públicas e privadas. Mas isso não interessa a todos. Entendendo que o cumprimento da lei 10.639/03 toca em uma estrutura de poder, se o povo negro não tomar a iniciativa de ruptura, aqueles que estão em uma situação de privilégios e poder não o farão.

Outro fator que ilustra a luta por poder existente em nosso país, inclusive no campo educacional, é o fato da inclusão da história e cultura afro-brasileira nas escolas só ser legitimada por uma lei que surge por uma luta política.

O percurso de normatização decorrente da aprovação da Lei nº 10.639/03 deveria ser mais conhecido pelos educadores e educadoras das escolas públicas e privadas do país. Ele se insere em um processo de luta pela superação do racismo na sociedade brasileira e tem como protagonistas o Movimento Negro e os demais grupos e organizações partícipes da luta antirracista. Revela também uma inflexão na postura do Estado, ao pôr em prática iniciativas e práticas de ações afirmativas na educação básica brasileira, entendidas como uma forma de correção de desigualdades históricas que incidem sobre a população negra em nosso país. (GOMES, 2010, p.19)

Contudo, entendendo que o movimento de decolonialidade na educação visa a descentrar o conhecimento que está posto e legitimado em lugar único, e fazer as necessárias rupturas, é importante destacar que esse mesmo movimento não visa à substituição de um conhecimento por outro, mas à compreensão de que se é possível ensinar, aprender, compreender o mundo por diferentes perspectivas.

É importante destacar, também, que nosso modelo de educação conteudista dificulta o avanço para a busca por uma educação decolonial, inclusive por parte dos profissionais. Quantas vezes não nos perguntamos se o que estávamos propondo, enquanto aula, era válido, era importante? Decolonizar é um movimento difícil, doloroso, pois vai contra a nossa própria lógica de conhecimento, já que fomos formados por um pensamento eurocêntrico. Todavia, a proposta decolonial de educação não vai contra o ensino de conteúdos; o que se critica é a reprodução de conhecimento único, solicitando a introdução de outros saberes.

Nesse sentido, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. (GOMES, 2012, p. 105)

A influência da educação e do pensamento eurocêntrico também permeou essa pesquisa, quando as dúvidas e as imprevisibilidades não me permitiam deixar a linearidade de narrativas e observar a multiplicidade de oportunidades que o corpo nos oferta. Essas dificuldades podem ser observadas nas atividades realizadas na disciplina *Seminários de Pesquisa em Dança*, quando construí um mapa da pesquisa.

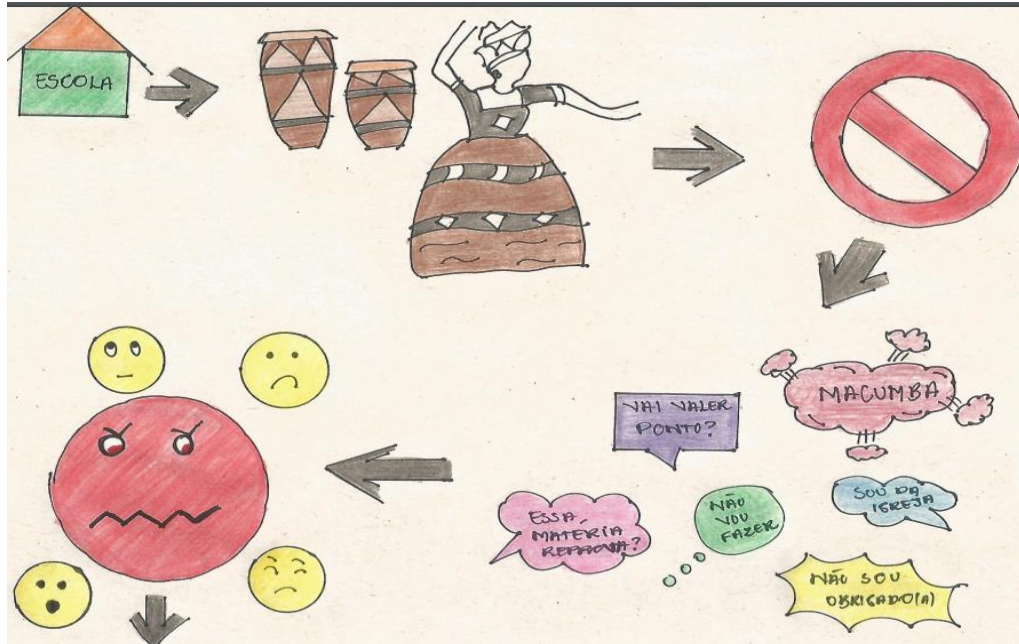


Figura 17 - Mapa da pesquisa.

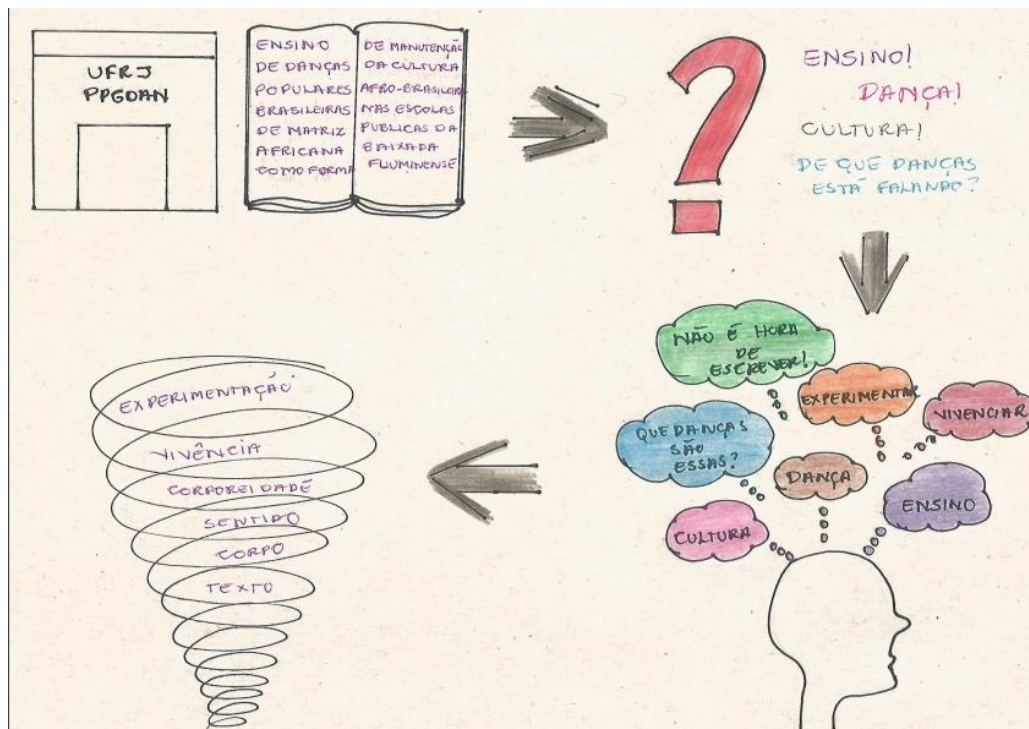


Figura 18 - Mapa da pesquisa.

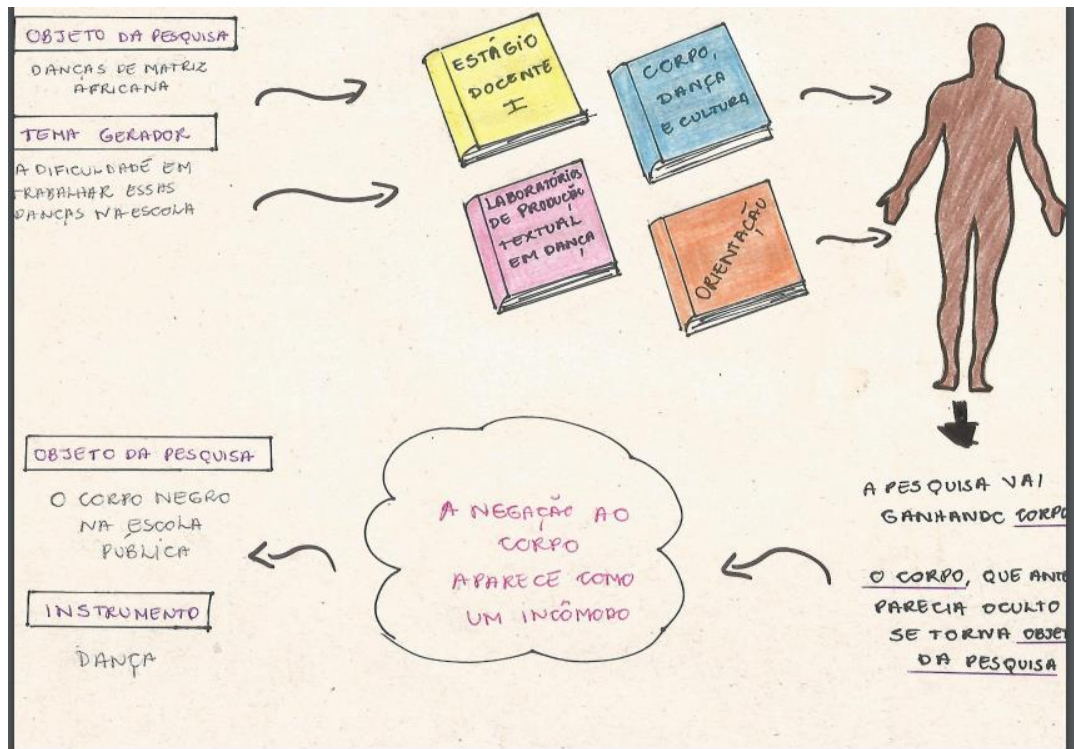


Figura 19 - Mapa da pesquisa.

Nesse material, é possível observar que algumas questões importantes aparecem: as imagens não são ilustrativas, elas disputam espaço com o texto; o corpo aparece maior que o espaço escolar; o atabaque vem antes do corpo; a negação por parte dos alunos com relação às danças de matriz africana; e a minha dúvida sobre como despertar o interesse por essas danças nos alunos.

Essas imagens geram questões que aparecem seguidas da dificuldade em lidar com as mesmas, mas fornecem importantes pistas para que eu possa dar continuidade à pesquisa. Quando o corpo aparece maior que o espaço escolar, parece querer denunciar que ele, de fato, não cabe na escola. O atabaque, que vem antes do corpo, traz o anúncio de que as danças de matriz africana são rechaçadas do espaço escolar por conta de uma política que nega tudo o que se relaciona às tradições africanas e afrodiaspóricas, além da evidente negação dessas danças por parte dos alunos.

E, finalmente, a questão que me faz chegar ao entendimento da necessidade de se estudar o corpo negro na escola, foi entender que, para que as danças fossem apresentadas aos alunos, era preciso apresentar-lhes seus corpos de uma maneira

mais respeitosa e cuidadosa, evidenciando as questões ali guardadas, contidas e escondidas de si mesmos.

4.4 Carta aos profissionais da educação

Caros companheiros de trabalho,

Resolvi escrever-lhes pois tenho pensado bastante a respeito da educação, e uma questão vem me angustiando. Quem sabe compartilhando essa preocupação com vocês não possamos pensar juntos em uma possível saída?

É inusitado falar em encontrar uma saída, quando na verdade o que me preocupa é a entrada. Sim, a entrada do corpo negro na escola. Vocês sabem por onde é possível entrar? A pergunta pode parecer sem sentido, já que os corpos entram diariamente nas escolas. Contudo, tenho observado que esses corpos adentram os espaços escolares, mas não levam consigo suas corporeidades enquanto presença, como se, naquele ambiente, os corpos fossem impedidos de expressar suas verdades singulares; logo, deixam-nas guardadas nas mochilas, sossegadas nas carteiras, esperando quem sabe uma oportunidade para usá-las.

Nossos corpos ainda sofrem as sequelas do colonialismo, quando foram atacados de forma perversa, amordaçados, violentados, escravizados, impedidos de produzir seus conhecimentos, agredidos como forma de produção de desonra, na tentativa de um apagamento histórico. E o espaço escolar é, ainda hoje, repleto dessas marcas que se multiplicam pela colonização dos corpos.

Para entender a relação entre colonialismo, apagamento dos corpos e a educação que praticamos hoje, encontrei algumas reflexões nos textos de Simas e Rufino. Eles trazem uma definição brilhante a respeito do termo educação, quando dizem que ela é formada por elementos como experiência, aprendizagem, ética e conhecimento. E seguem elucidando que educação não é necessariamente escolarização, e que aprendizagem não se limita a ensino. Para os autores, é uma contradição chamar de educação os sistemas ideológicos e suas práticas políticas que formam seres para desumanidade.

A educação, como fenômeno humano, é sempre um ato político, como laçaria o caboclo sertanejo patrono da Educação brasileira. Nesse sentido, é reivindicada e praticada para formar os seres a partir das expectativas da sociedade. É uma contradição, todavia, chamar de educação os sistemas ideológicos e suas práticas políticas, de linguagem e sociabilidade, que

formam os seres para a desumanidade e para o cultivo da escassez no mundo. Práticas e repertórios de formação de pessoas e mentalidades calçadas no racismo e nas pretensões de dominação devem ser revisadas e devidamente tratadas. (SIMAS; RUFINO, 2019, p.52)

Mas será que a educação que praticamos nas escolas pode ser considerada um sistema ideológico? E se sim, essas ideologias transmitidas nas escolas operam a favor da desumanidade? Não tenho exatamente respostas para essas questões, mas se pensarmos um pouco mais a respeito do colonialismo e da perversidade que esse sistema de dominação operou sobre os colonizados, podemos levantar algumas suspeitas.

Primeiramente, é preciso pensarmos a respeito do conceito de desumanidade e no que possivelmente os autores pretendem trazer para nós com essa palavra. O que pode ser considerado desumano? O que é desumano no contexto escolar?

Se pensarmos na forma como a escola opera, de maneira repressora e controladora dos corpos, é possível perceber que a desumanidade se apresenta: quando não reconhecemos os corpos nas suas diferenças; quando negamos a corporeidade e não damos espaço para a fala, silenciando os corpos; quando queremos que todos os corpos sejam iguais.

O ataque à diversidade, a produção da escassez e o quebramento das potências são formas de geração e gerenciamento de mortandade. Nesse sentido, cabe ressaltar que existem inúmeras formas de produção desse estado. Destacamos as três principais formas dessa política que alicerça as estruturas de dominação no Novo Mundo: o assassinato dos corpos, dos saberes e das linguagens. Essa tríade é implantada nos contratos que nos formam e gerem a vida. Assim, modos desencantadores vão sendo encapsulados e vendidos de maneira dissimulada sob a nomenclatura de educação. O efeito dessa lógica é que vamos morrendo em velocidades distintas, perdendo o senso e a capacidade de inconformidade com as injustiças sociais e cognitivas produzidas ao longo dos tempos. (SIMAS; RUFINO, 2019, p. 28)

Herdamos nas escolas a lógica de um pensamento de desencantamento, dos corpos encapsulados, que define os conteúdos e as práticas do cotidiano escolar. Se pensarmos na população negra africana, escravizada no Brasil, e em suas práticas de conhecimento, pautadas no corpo, é possível compreender a razão pela qual esses saberes não fazem parte dos conteúdos escolares, já que a lógica eurocêntrica e das injustiças sociais desprivilegia conteúdos e práticas ancestrais, herança dos povos que aqui sofreram com a colonização e a escravidão.

O projeto colonial que ataca o corpo como forma de produção de violência e despotencialização do ser, opera no sentido de fazer com que acreditemos que

nossas práticas são menos importantes, desumanas, primitivas. E a escola, por sua vez, ao privilegiar essa lógica, na sua falta de senso favorece a hegemonia branca, fecha suas portas para a entrada do corpo negro. Vocês também conseguem identificar a perda da capacidade de inconformidade na forma como os corpos são violentados na escola?

Apesar de entender que a escola é, de alguma forma, reprodutora da herança colonial, trago-a, aqui, no papel de uma possível vítima de um sistema opressor. Quando coloco a escola na posição de vítima, não penso apenas no espaço físico, mas nos corpos que a formam. Sendo assim, educadores, educandos, trabalhadores das mais diversas funções que auxiliam no funcionamento do espaço escolar, são também vítimas de um sistema opressor que tenta a todo tempo nos descredibilizar.

Percebendo que as práticas ligadas ao corpo são negadas no espaço escolar, e que os saberes não são privilegiados em detrimento das crenças, danças, brincadeiras, costumes e memórias do povo negro, creio que seja necessário pensarmos em possibilidades de mudança, em formas de nos libertarmos dessa cruel herança colonial.

Alguns autores, já há algum tempo, estudam as possibilidades de uma educação decolonial, da inserção de novas epistemologias, ou, eu ousaria dizer, na tardia credibilização de antigas epistemologias antes depreciadas.

Dessa forma, a invocação é para que nossas existências, em sua multiplicidade, ao serem interrogadas, substanciem inconformismo e que nossos atos transgridam os padrões aqui implantados, nos reconstruindo enquanto seres. (SIMAS; RUFINO. 2019, p. 17)

Os conhecimentos que atuam no sentido da não adequação aos padrões impostos pelo sistema colonial e da disseminação de saberes ancestrais, possibilitam a entrada do corpo na escola. Mais do que se fazer presente como uma estrutura física, o corpo passa a também ser entendido em sua subjetividade, passa a conhecer e a entender a sua história, retirando as vestes que lhes foram (im)postas.

Mas vejam bem, atuar em prol de uma educação decolonial não significa a substituição de uma hierarquia racial, ou de conhecimento, por outra. A importância dessa prática educacional é por mim entendida como um ato político, como uma forma de se desvencilhar das heranças impostas ao longo do tempo. Falo em ato político no sentido de prática social, de atuação efetiva, pensando em uma proposta educacional que não seja apenas baseada no conceitual, mas que saia do papel para o corpo.

Percebam que a tarefa proposta não é a substituição de determinadas formas por outras, mas a capacidade de estabelecer coexistência, diálogo e inteligibilidade mútua. O que os seres formados pelo *ethos* colonial podem “vir a ser” na relação com aprendizagens advindas de horizontes historicamente negados e produzidos como subalternos? Em outras palavras, qual seria o impacto na formação dos seres acometidos pela tragédia e violência sistemática do contínuo colonial se esses tivessem contatos com formas de educação contrárias à dominação? Como seria um modelo de formação de seres que transgredisse o ensino pautado nas premissas universalistas para se lançar em aprendizagens em cruzo? (SIMAS; RUFINO, 2019, p. 33)

Termino essa carta com mais questionamentos do que iniciei, mas creio que juntos possamos pensar em alternativas para essas questões. Refletindo a respeito do momento que escrevo essa carta, em que estamos vivendo um período de isolamento social em função de uma pandemia, em que as escolas estão fechadas, por uma questão de segurança, fico me perguntando onde e como estão os corpos que habitam as escolas.

Idealizando um possível retorno, cessado o período de isolamento social, trago mais questionamentos. Como promover uma educação justa, igualitária, se as condições de permanência em isolamento não são equivalentes? Como acomodar no espaço escolar os corpos incomodados? Como receber os corpos que por ora se tornam virtuais e permitir que eles transcendam da virtualidade e da não presença para a potencialidade? Como possibilitar a sua entrada e permanência, com seus modos de agir, pensar, aprender e ensinar? O meu desejo é que nas próximas cartas possamos encontrar respostas para essas questões.

4.5 Pedagogias que emergem da e na pandemia

Muito se ouviu falar sobre educação nesse período de pandemia, em especial, da educação pública. Profissionais da área se pronunciaram, expressando opiniões a respeito do período em que as escolas estiveram fechadas, discutindo sobre os possíveis prejuízos que esse afastamento das atividades escolares poderia proporcionar aos estudantes das escolas públicas das diversas cidades do Brasil. Alguns defendiam, inclusive, o retorno ao ensino presencial antes mesmo de a imunização da população ter iniciado no Brasil.

Contudo, a educação pública brasileira sempre impressionou por sua precariedade, como bem dizia Darcy Ribeiro. O fracasso educacional não é de hoje,

e muito menos fruto da pandemia. Ele é fruto de uma educação pensada pela classe dominante, que carrega como marca o atraso educacional, sequela do escravismo. Para Darcy Ribeiro, nossa educação é elitista, desonesta, seletiva e inadequada, já que não se mostra adaptada às necessidades da população brasileira.

Apesar de entendermos que o fracasso da educação brasileira não está relacionado à pandemia, é preciso admitir que, durante o período pandêmico, a situação que já não era boa, se agravou. O fato de muitos especialistas em educação atribuírem os problemas do ensino público brasileiro à pandemia pode ser entendido se considerarmos o que Santos (2020, p. 5) diz: “Quando a crise é passageira, ela deve ser explicada pelos fatores que a provocam. Mas quando se torna permanente, a crise transforma-se na causa que explica todo o resto”. No Brasil, a crise causada pela pandemia, em todos os setores, assim como a própria pandemia, parece não ter fim.

De forma repentina, os educadores das escolas públicas, que em sua maioria são carentes de recursos tecnológicos, tiveram que se adaptar para o ensino no mundo digital. E apesar de toda criatividade e esforço dos profissionais da educação, essa adaptação parecia insuficiente, já que muitos alunos, assim como as escolas públicas, não possuíam recursos para enfrentar essa nova fase, tampouco preparo para tal.

Trazendo como exemplo a minha experiência enquanto docente, na rede pública de ensino em que leciono, foi adotado um modelo de ensino que se deu pelo aplicativo de mensagens *WhatsApp*, quando foram formados grupos por turma/ano de escolaridade. Era por meio desse aplicativo que nós, professores, deveríamos enviar as atividades propostas e interagir com os alunos.

Considerando que uma boa parte dos estudantes das escolas públicas brasileiras são de baixa renda, muitos não possuíam aparelho de telefone celular ou um plano de internet para acessar as aulas. A interação era mínima: em alguns casos, um ou dois alunos por turma. Para os alunos sem acesso à internet era oferecido um plano de estudos, uma espécie de apostila, que os alunos deveriam buscar todo mês na escola, para realizar as atividades em casa, de forma independente.

Toda essa situação me trouxe muita preocupação, especialmente por acreditar que o conhecimento, em se tratando de estudantes da educação básica, deve ser construído em sala de aula, de forma presencial, onde eles apareçam como coautores do processo de ensino/aprendizagem. Dessa forma, a sensação que eu tinha era de

que a pesquisa que eu realizava não fazia mais sentido, pois a minha escrita partia de algo em que eu acreditava, e a educação proposta pelos sistemas de ensino nesse período de pandemia não fazia nenhum sentido para mim. Falar da escola nesse momento, estando afastada do espaço escolar, não tinha significado algum.

E foi exatamente nesse período de aflição com a pesquisa que ocorreu o lançamento do edital da Lei Aldir Blanc, uma lei de incentivo à cultura, criada especialmente no período de pandemia, para atender os fazedores de cultura afetados pela crise. A iniciativa homenageia o escritor e compositor carioca Aldir Blanc, que faleceu em maio de 2020, vítima da Covid-19.

Para este edital, eu enviei dois projetos, em duas categorias diferentes, e fui contemplada com os dois. Na categoria Cultura Popular, fui contemplada com o projeto: *Oficina de Danças Populares Brasileiras*, que propunha a realização de oito encontros, quando em cada um deles seria apresentada uma dança brasileira. A oficina foi oferecida para profissionais da educação e realizada de forma *on-line*, por meio de videoconferência.

A oficina de danças brasileiras para professores surge como uma estratégia, uma forma de ressignificar a pesquisa, já que o lugar onde eu buscava as significações para a minha escrita não existia naquele momento. Se, por hora, eu não conseguia atingir os alunos, por que não levar as discussões sobre o corpo negro e o espaço escolar a outros professores? Eu acreditava que, de alguma forma, se as discussões sobre a pesquisa chegassem a outros professores, os conhecimentos, conteúdos, ideias, discussões que acontecessem na oficina também poderiam chegar à escola, aos alunos daqueles professores inscritos na oficina. Foi uma tentativa de se criar uma rede; assim, os conhecimentos chegariam a mais pessoas, atingindo um grupo maior do que se eu estivesse só na minha escola, fazendo esse trabalho com as minhas turmas.

Consciente de que não sou a geradora de toda a mudança que desejo na educação, a oficina é oferecida para profissionais das mais diversas áreas do conhecimento, e não apenas aos professores de Dança. A proposta se deu por meio das discussões geradas nos encontros, de forma que possibilitassem transformar a ideia que temos de grade curricular em uma grande rede de conhecimento, em que as informações se entrelaçam para construir a aprendizagem.

Disciplina que leciona

108 respostas

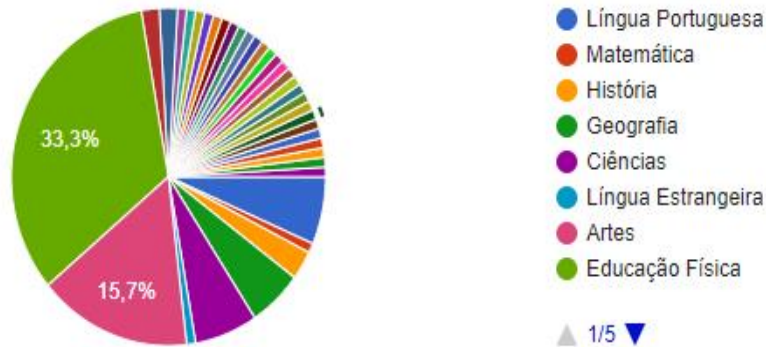


Figura 20 - Gráfico que apresenta o total de inscritos nas Oficinas de Danças Populares Brasileiras, divididos por área de conhecimento que lecionam. No gráfico, é possível observar que 33% dos inscritos eram profissionais de Educação Física e 15,7%, professores de Artes.

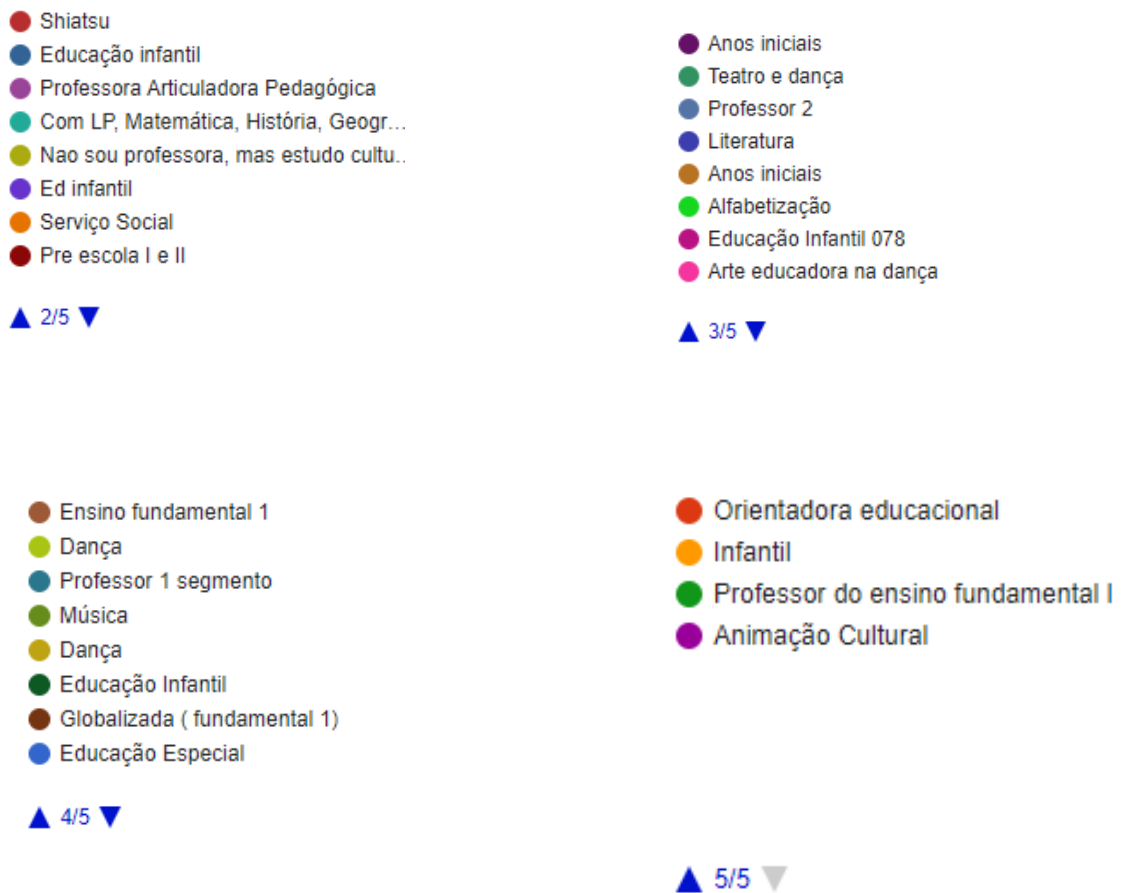


Figura 21 - Apresenta as demais áreas do conhecimento em que os inscritos nas Oficinas de Danças Populares Brasileiras lecionam.

Mas por que trazer esse produto, fruto do edital da Lei Aldir Blanc para a pesquisa? De fato, a pesquisa não foi inicialmente pensada tendo como finalidade a produção de um produto, mas ele surge como um processo de sensibilização que a pesquisa gera em mim, ou seja, ele foi motivado pelo processo da pesquisa. Os encontros ocasionados pela oficina afetaram o meu corpo, que se encontrava apreensivo pelo fato de a pesquisa ter sido atravessada pela pandemia; e, dessa forma, foi possível continuar a pensar a educação.

Começo, então, a pensar na circularidade de pensamentos, conhecimentos e aprendizagens que as oficinas podem oferecer; e, a partir daí, deixo em cada encontro uma provocação, para que os participantes possam pensar a respeito do corpo no processo de ensino-aprendizagem.

As provocações reverberam nos participantes, que apresentam suas inquietações durante os encontros. A partir daí, decido trazer essas inquietações para a pesquisa e as apresento em forma de citação, pois acredito que essa pode ser uma estratégia de escrita que chama a atenção para as estruturas coloniais nas quais a academia se sustenta. Mello *et al.* (2020, p. 06) nos indagam: “Como outra forma de escrita poderia questionar tais estruturas, fissurar, oferecer possibilidades, desempenhar um papel ativo nas transformações das quais tanto necessitamos?”.

Desse modo, proponho como questionamento o fato de a oficina não se ter restringido aos profissionais da dança, permitindo a participação de profissionais das diversas áreas da educação. Para esta provocação, um dos participantes trouxe como resposta:

O conhecimento não deve ser restrito a determinadas áreas. Saberes populares devem chegar a diversas pessoas para que não se perca ao longo do tempo. Porque a dança, enquanto uma construção histórica atravessada por diversos fatores, pode ser estudada sob diferentes óticas. (PARTICIPANTE DA OFICINA, 2021)

Outro assunto abordado durante as provocações lançadas ao grupo foi se eles acreditavam que era possível pensar no universo da dança e do corpo brasileiro como possibilidade de aprendizagem em qualquer área do conhecimento.

Dança é corpo, é movimento, e ambos existem em qualquer área do conhecimento. Basta que cada educador entenda e tente desenvolver maneiras de fazer essas relações de acordo com sua própria área. O aprofundamento no corpo brasileiro também precisa fazer parte de todas as áreas, já que é importante que cada educador entenda culturalmente os educandos. Gosto de pontuar o professor Darcy Ribeiro, que diz que de nada adianta quereremos ensinar se não entendermos a cultura na qual os nossos educandos se encaixam. Os processos de ensino-aprendizagem na escola

devem levar em conta a cultura na qual se encontram nossos alunos.
(PARTICIPANTE DA OFICINA, 2021)

Por meio da oficina de Danças Populares Brasileiras, foi possível que a dança cumprisse o seu papel de educar pelo corpo em movimento, fazendo com que o conhecimento sobre corpo, cultura afro-brasileira e dança pudesse circular por outros campos, como o da literatura, geografia, matemática, dentre outros, chegando aos profissionais da educação que, se assim desejarem, poderão levar esses conhecimentos aos seus alunos.

4.6 Carta a Simas e Rufino

A Simas e Rufino, quem me abriu os caminhos e me mostrou a possibilidade de uma educação decolonial e antirracista, apresentando Exu, o mensageiro.

Apesar de o processo de colonização oficialmente não operar mais sobre nossas terras, sofremos as consequências deixadas, uma forte estrutura que ainda se perpetua, espécie de subordinação cultural e epistêmica em relação aos povos que exerceram o sistema de colonização sobre nós. Ainda que essa dependência seja algo ruim, nossa última conversa me deixou um pouco mais tranquila, pois mesmo vocês dizendo que o racismo e o colonialismo são os alicerces do Novo Mundo, vocês apontam uma possibilidade de transformação pela educação.

Ao mesmo tempo que essa notícia me alegra, traz-me também alguma preocupação, pois penso ser improvável conseguir essa transformação por meio da educação que praticamos ainda hoje, com um processo educacional, violento e irresponsável, que mantém a desigualdade quando não credibiliza as narrativas que emergem como linguagem para o povo negro.

[...] Para a educação brasileira – enquanto projeto social –, Exu é um elemento potencialmente transgressivo e, por isso, extremamente necessário. Incorporar Exu à educação brasileira requer uma pedagogia própria, já que a sociedade brasileira é estruturalmente racista. (RUFINO, 2019, p.53)

A constatação de que o processo educacional brasileiro ainda é, muitas vezes, racista e antidemocrático, traz-me muito desconforto, mas devo dizer que isso é bom, porque esse desconforto me tira do lugar e me faz pensar em um projeto transgressivo de renúncia dessa herança colonial indesejada. Não tenho respostas para todos os meus questionamentos, mas nesse processo de investigação pessoal pude perceber

que meu corpo negro, de professora de uma escola pública da periferia, ainda tem muitas marcas desse enraizamento colonial, e uma delas é o desconforto quando me percebo em uma situação de dúvida, porque a lógica da linearidade do pensamento colonial nos faz acreditar que a dúvida é algo ruim. Ao contrário disso, hoje consigo perceber que a suspeita sobre as situações gera questões que nos tiram de um lugar fechado e nos colocam na abertura para novas possibilidades de conhecimento e aprendizagem.

O processo colonizatório que venho abordando desde o início desta carta nos engessa, quando aponta para um caminho linear, excluindo possibilidades, indo contra as imprevisibilidades e limitando os corpos. “[...] A meu ver, a interdição de Exu pelo projeto colonial é um dos principais fatores para a produção de experiência humana (educação) calçada no monoculturalismo, na escassez e na miséria”. (RUFINO, 2019, p.71)

Demorei para entender que essa pesquisa também retratava minha história e que, para propor uma educação decolonial, eu precisava também ter um pensamento decolonial e antirracista que valorizasse a experiência humana. Confesso que foi um choque perceber que a pesquisa se encontrava diretamente comigo, que eu não estava fora dela, mas precisava ser atravessada no corpo e entrar ainda mais para que o processo acontecesse: corporificar para educar.

Suas palavras agora soam de forma clara para mim, mas no início eu tive muita resistência e achei que essa abordagem nada tinha a ver com a pesquisa que eu propunha. Foi preciso ouvi-los algumas vezes, para só então entender que o caminho que vocês sugeriam estava diretamente ligado ao que eu procurava.

Agora consigo entender que a fala de vocês não é recebida com facilidade, porque provoca o corpo à desobediência de certas lógicas capazes de nos fazerem refletir de tal forma, que passamos a compreender o saber emancipatório, transgressor, resistente, plural e dinâmico no verdadeiro significado de uma educação antirracista. Vejam quão maravilhosa seria a nossa escola pautada nesses princípios condenados pela colonização, já que a partir deles é possível sentir-se livre para fazer escolhas.

Confesso que, mesmo quando compreendo a fala de vocês, ainda tenho dificuldade de pôr em prática tudo o que apresentam por meio de seu discurso. Olhem bem, vivemos em uma sociedade racista, e o racismo religioso está presente também

no espaço escolar, que é parte da sociedade. Então me digam: como falar de Exu na escola?

Atenho-me à defesa de que o colonialismo cometeu grande tragédia ao transfigurar Exu no demônio cristão. Ao praticar Exu enquanto demônio, reduziu-se a complexidade das culturas negro-africanas, esfacelaram-se modos de vida, visões do mundo, princípios explicativos e saberes necessários para a formação de uma sociedade que se oriente pela diversidade como princípio ético. Nesse sentido, o projeto colonial e sua agenda política assumiu a responsabilidade de passarmos – como na narrativa popular – a eternidade nas profundezas do inferno da negação de outras possibilidades. (RUFINO, 2019, p. 51)

Ao mesmo tempo em que essa dúvida me assola, fico me perguntando se é por meio da entrada de Exu no espaço escolar que o corpo negro também conseguirá entrar, não como demônio conforme apresentam, e sim como mensageiro da complexidade nas narrativas das culturas negro-africanas. Se pensarmos em outros modos de ensino, modos transgressivos, incorporados, rebeldes e comprometidos com a educação, como vocês trazem em seu discurso, teremos uma escola que valoriza na linguagem a força para impedir a negação e a redução dos corpos.

Fiquei aqui pensando nessa escola, incorporada de saberes pautados na *Pedagogia das Encruzilhadas*, saberes que se dão com o corpo. Uma escola onde o conhecimento passa pela circularidade do pensamento, nos entrecruzamentos onde não há mais um detentor dos saberes como centro de tudo.

O projeto da pedagogia montada por Exu se lança como ação de encantamento e responsabilidade com a vida frente às violências operadas pelo racismo/colonialismo. Exu, nesse caso, além de um signo complexo, mantenedor de múltiplas potências, destaca-se como uma esfera de problematização da vida em sua diversidade. Por ser um signo que epistemiza as noções acerca da vida, é totalmente contrário às formas de castração, escassez, controle, vigilância, encarceramento e monologização. (RUFINO, 2019, p.74)

Não quero terminar essa carta com um pedido de desculpas, mas existe algo que acho importante falar. Durante algum tempo eu vivi um conflito, tentando separar essa pesquisa, que fala do corpo negro, de sua dança e de sua corporeidade, das questões religiosas do povo de terreiro, das religiões de matriz africana. Entendendo que essa divisão entre sagrado e profano é uma marca colonial e que, para o povo da diáspora africana, que resiste nas comunidades de terreiro, a religião está atrelada às suas práticas cotidianas, penso poder abordar esse tema de forma respeitosa, sem violentar aqueles que ainda sofrem com as marcas do martírio sobre eles aplicado na forma de racismo.

Ainda que o objeto da nossa conversa seja o corpo negro, mas o corpo negro que dança na escola, trazer em algum momento a religiosidade afro-brasileira para essa conversa é, para mim, entender que, para propor um processo educacional transgressor e emancipatório, não é possível eliminar nenhum conhecimento, inclusive aqueles que falam da religiosidade do povo negro, já que esses conhecimentos são também parte do nosso processo histórico-cultural.

Dessa forma, a proposição de Exu enquanto referencial educativo não é necessariamente a escolarização de inscrições negro-africanas, não podemos correr o risco de transportar signos outros sem mergulharmos na profundidade de suas formas de sentir/fazer/pensar. A perspectiva universalista tem feito isso durante séculos, inclusive com muita força na formação dos seres investindo na fragmentação das experiências e na uniformização do pensamento propagado pelo modelo dominante. Foi seguindo essa toada política que nos ensinaram sobre os “índios”, os “escravos” e os “descobridores”. (SIMAS; RUFINO, 2019, p. 34)

Que possamos nos encontrar em breve, na encruzilhada de saberes, e que nossas conversas tragam possibilidades de abertura para a descolonização dos currículos escolares. E que mais pessoas possam trazer essas questões para conversa; pois, como dizem vocês, sob a perspectiva do assentamento da diáspora africana, só há morte quando há esquecimento.

*Estou vivendo como um mero mortal profissional
Percebendo que às vezes não dá pra ser didático
Tendo que quebrar o tabu e os costumes
frágeis das crenças limitantes
Mesmo pisando firme em chão de giz
De dentro pra fora da escola
é fácil aderir a uma ética e uma ótica
Presas em uma enciclopédia de ilusões bem selecionadas
E contadas só por quem vence
Pois acredito que até o próprio Cristo
era um pouco mais crítico em relação a tudo isso*
Exu nas escolas - Elza Soares

Figura 22 - Trecho da música Exu nas escolas, do álbum *Deus é Mulher*, de Elza Soares.

4.7 Aos gestores da educação pública brasileira

Início esta conversa de forma a estabelecer um estado de correspondência com os gestores da educação pública brasileira para perguntar onde estão os professores, porque, ao que me parece, eles não têm sido vistos, tampouco ouvidos nas decisões referentes ao ensino que tem sido ofertado aos alunos durante o período pandêmico.

O que tem acontecido neste período é uma sobrecarga de atividades. Eu, em alguns momentos, me pergunto: qual é a minha função? Em outros, vejo-me realizando várias atribuições ao mesmo tempo. Há momentos em que me vejo desempenhando o papel de uma professora conteudista da EAD, que elabora recursos de ensino, seleciona conteúdos e prepara material indefinidamente. Mas aí, eu me lembro que o ensino remoto não é a mesma coisa que a EAD, e mais uma vez me questiono: por que preciso fazer isso? De que forma esse material vai contribuir para a vida escolar dos alunos?

Além da função de professora, durante todo esse período de pandemia eu já me senti tutora, mas professora, de fato, somente em poucos momentos. De repente, sou atropelada pela burocracia, pelo preenchimento excessivo de planilhas, relatórios, materiais que eu também não tenho certeza se contribuirão para o desempenho dos alunos e para o trabalho tanto dos professores quanto dos demais funcionários da equipe pedagógica da escola.

Fato é que a inabilidade de algumas redes de ensino em lidar com a situação da pandemia tem sobrecarregado os profissionais da educação, com tarefas que são questionáveis quanto à atribuição do cargo desses profissionais e à eficiência no uso desses materiais.

Eu, enquanto uma professora de Dança, uma professora da disciplina de Artes, recordo-me neste momento de João-Francisco Duarte Jr., que, em seu livro *Por que Arte-educação?*, nos mostra que a Arte, em nossa sociedade, que prioriza a razão, se afasta do nosso cotidiano, automaticamente preenchido apenas com trabalho utilitário, não criativo, alienante.

Pois é exatamente assim que me sinto neste momento. Não romantizo o exercício do magistério, mas a beleza encontrada no desempenho desta função tem-se afastado de mim.

No momento em que escrevo este texto, abril de 2021, o Brasil bate tristes recordes nos números de mortes por Covid-19, passando frequentemente de três mil

mortes ao dia, e se aproximando do total de quatrocentos mil mortos. Ainda assim, a rede privada de ensino, em algumas regiões, já retornou às aulas presenciais, e a rede pública diariamente ensaia uma possibilidade de retorno.

Eu não me oponho ao ensino remoto, pois acredito que o retorno ao ensino presencial só deva acontecer quando houver, de fato, condições seguras. Posso listar aqui uma variedade de itens que vão contra o retorno, especialmente na rede pública de ensino: instalações inadequadas, com impossibilidade de se manter a higienização necessária para o momento; carência de profissionais para cuidar da limpeza da unidade escolar de forma segura; salas pouco ventiladas; professores que pertencem ao grupo de risco para a Covid-19.

O meu questionamento é com relação à inabilidade de as redes de ensino criarem estratégias, para que o trabalho dos profissionais da educação não seja excessivamente exaustivo. É fundamental que os mecanismos utilizados atinjam um número maior de alunos, já que há casos de estudantes com dificuldades de acesso à internet ou ainda que não dispõem de equipamentos eletrônicos necessários para acessar às aulas. É fato que a situação de pandemia da Covid-19 nos pegou de surpresa, como algo novo, inesperado. Mas passados doze meses, já era esperado que alguma estratégia fosse pensada para minimizar os impactos negativos das estratégias de ensino utilizadas até o momento.

Gosto da definição de educação dada por Luiz Antonio Simas e Luiz Rufino no livro *Flecha no Tempo*. Os autores trazem a experiência, a aprendizagem, a ética e o conhecimento como elementos que formam a educação. Dizem ainda que a educação trata dos seres e das suas capacidades de elaborar e compartilhar sentidos nas relações. E eu, especialmente neste momento, tenho dificuldade em encontrar sentido em algumas relações estabelecidas no modelo de ensino remoto, isso quando essas relações acontecem. Dessa forma, as possibilidades de linguagem vêm sendo omitidas por razões diversas, como a dificuldade de acesso às aulas, por exemplo.

Em sua recente publicação, intitulada *A Cruel Pedagogia do Vírus*, Boaventura de Sousa Santos fala sobre os potenciais conhecimentos decorrentes da pandemia do coronavírus e analisa a quarentena a partir da perspectiva de grupos que já sofriam com as injustiças sociais. Dentro desses grupos, ele inclui os moradores pobres das periferias das cidades. Se analisarmos as escolas públicas das regiões periféricas das cidades, veremos o quanto essas instituições vêm sendo atingidas pela pandemia,

com a sobrecarga de trabalho dos profissionais da educação e a insuficiência das estratégias de ensino remoto adotadas.

Se é possível tirarmos algum ensinamento deste momento tão difícil em que vivemos, o meu desejo é que os profissionais da educação possam refletir a respeito de todas essas questões que têm nos afetado de forma direta. E que os conhecimentos gerados a partir dessa situação de crise possa mobilizar a categoria a continuar na luta pelos seus direitos e por uma educação pública de qualidade.

Refletindo um pouco a respeito da minha trajetória no magistério, percebo que a maior parte das minhas recordações são boas. Acredito que todo profissional, independentemente da área de atuação, passa por situações difíceis, momentos de dúvidas, e comigo não foi diferente. Entretanto, o exercício do magistério sempre me trouxe satisfação, apesar das dificuldades. Era desafiador planejar as aulas, pensar sobre as expectativas dos alunos, mudar o planejamento porque a resposta dada pela turma me trazia outras possibilidades de ensino e aprendizagem, não pensadas anteriormente.

Nunca encarei o magistério como sacerdócio, diferentemente de muitos colegas de profissão. Lecionar exige estudo e dedicação. Apesar de nós, professores, nunca termos tido o devido reconhecimento do nosso trabalho por uma grande parcela da sociedade, ainda assim era possível experimentarmos momentos de realização.

Ser professor em tempos de pandemia, especialmente na rede pública de ensino, tem sido uma tarefa enfadonha. Somos desrespeitados, atacados, acusados de não querer trabalhar. Algumas vezes, os ataques partem até mesmo de outros profissionais da educação que, por atuarem na rede privada de ensino, consideram os profissionais da rede pública privilegiados.

Ainda assim, permito-me sonhar com o retorno das atividades escolares de forma exclusivamente presencial e segura; e que, nesse retorno, possamos receber os corpos de forma respeitosa, compreendendo que as questões neles contidas serão fundamentais para o desenrolar do processo educacional a partir de então.

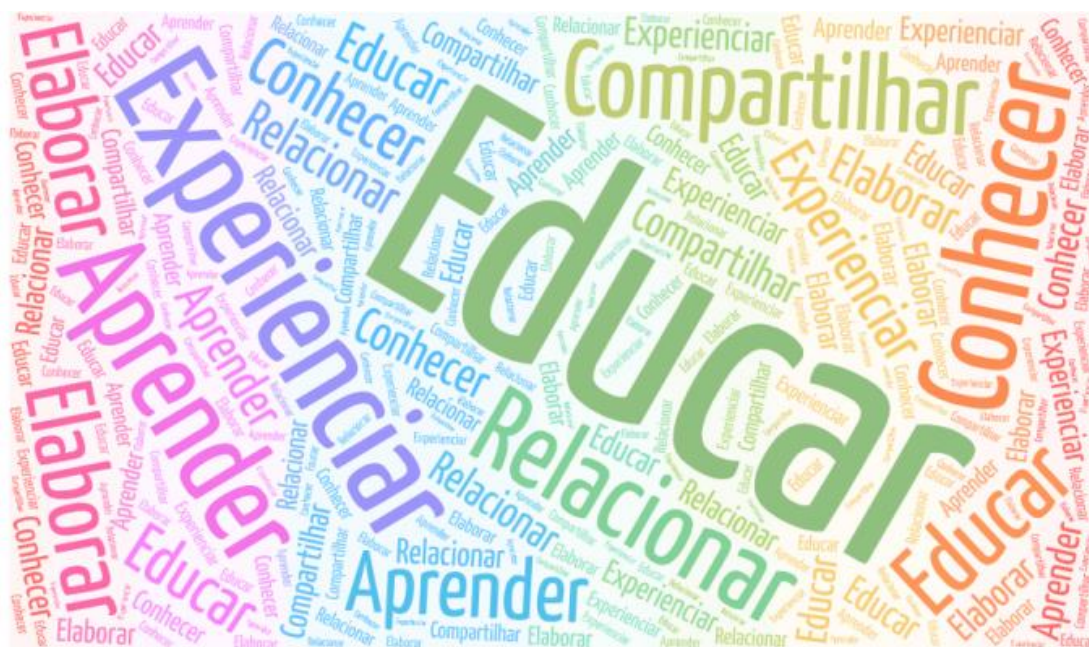


Figura 23 – Nuvem de palavras sobre o educar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa, foi possível confirmar as suspeitas – que foram reafirmadas e aprofundadas pelas leituras, vivências, troca de experiências e também pelo meu olhar como docente, agora menos viciado – da negação dos corpos por parte dos educandos do ponto de vista didático-pedagógico, de forma mais crítica, proporcionando na identificação do problema seu alvo, a questão do corpo.

Na ação investigativa da pesquisa, pude experienciar com mais discernimento a indignação perante a negação dos corpos, o que despertou em mim a coragem de criar e de agir, quando uma nova consciência do corpo, menos ingênua e mais atuante, foi levantada; fato que trouxe olhares cuidadosos por mim corporificados, fortalecendo minha posição político-educativa. A partir desse novo olhar, decido participar do Edital da Lei Aldir Blanc e percebo que os projetos desenvolvidos doravante podem ser entendidos como uma forma de contribuição para a prática da dança na escola.

Nessa linha atravessada pelas urgências do corpo e movida pelo amadurecimento do trabalho em relação à visão decolonial, reafirmo a importância da corporeidade na educação que respeita as diferenças e a identidade dos estudantes. Dessa forma, compreendo a importância de práticas que convidam os corpos ao movimento e pensamento na ação de dançar, ofertando uma educação plural, quando os alunos possam se sentir protagonistas do processo.

Apesar das descobertas, percebo que o caminho para se chegar a um educar nessa direção, diverso e respeitoso, é longo e árduo, porque esbarra em questões estruturais da educação, que estão enraizadas em nossa sociedade; situações que vão além da gestão do espaço escolar, são reproduções de um sistema que vem de instâncias superiores, como as secretarias de educação e os órgãos governamentais responsáveis pela educação no Brasil.

Na epígrafe do livro *A (des)educação do negro*, de Carter G. Woodson, Emicida apresenta uma música de Celso Viáfara e Vicente Barreto, interpretada por Ney Matogrosso. A música frequentemente ouvida pela mãe de Emicida chama-se *A cara do Brasil* e traz na letra o seguinte trecho: “O Brasil é o professor Darcy Ribeiro, que fugiu do hospital para se tratar?”. Aos quatorze anos, Emicida ainda não sabia quem era esse “tal Darcy Ribeiro” e não entendia também o motivo que fazia alguém doente sair do hospital para se tratar. Hoje, ele compreende o quanto uma instituição pode

estar completamente desalinhada de sua serventia social; e, por isso, seus usuários acabam buscando, fora dela, a solução para os problemas que ela, em tese, se propõe a solucionar.

Assim como nos apresenta Emicida, a instituição escolar, adoecida, parece também desalinhada, pois não atende aos anseios de seus usuários, tampouco consegue se mostrar eficaz para aquilo que se propõe: o educar. Não quero abordar a eficácia da escola trazendo como parâmetro as provas e avaliações que os sistemas de ensino utilizam para medir a educação, mas apresento a falta de desejo dos estudantes de estarem naquele espaço.

O despertar para uma educação justa, atenta aos corpos negros, me fez mergulhar em muitas questões, uma vez que não é possível tocar em uma temática mantendo-se alheio ao problema. Muito se ouve falar em educação antirracista, mas esta, quando aplicada de fato, mexe em feridas dolorosas, rememora as violências sofridas e, na forma de racismo, vai se multiplicando, discriminando, negando, algo que nos põe de frente para situações que, antes de se pensar nesse modo de educar, não eram entendidas com transparência.

Compreendo que as correntes estão no percurso, presentes nos sistemas de ensino que se mantêm fundados no modelo colonial; no entanto, o meu pensamento formatado foi quebrado nesta pesquisa. Entendo que é preciso seguir buscando brechas e oportunidades para romper com essa lógica de engessamento dos corpos.

A dança segue como minha aliada no despertar das questões, porque é por meio dela que traço o meu caminhar docente, na tentativa de um corporificar não só dos estudantes, mas no educar como um todo. E que, assim, eu possa, nas encruzilhadas pedagógicas da vida, encontrar-me com profissionais da educação e dançar com os pés no chão, firmes e dispostos, e seguir nesse passo a estrada em busca de uma educação pública em que o corpo seja sempre bem-vindo.

Sem mais, encerro com um cordel, escrito por mim, que retrata as histórias da trajetória.

SABERES DO CORPO

Quais os saberes presentes
No corpo de um cidadão
O que traz de bagagem
Ao longo de sua formação
É de suma importância
No processo de educação

Infelizmente a escola
Não tem essa preocupação
Pois geralmente confunde
Uma boa educação
Trocando conhecimento
Por excesso de informação

O que se aprende na academia
Ou em outra instituição
Chamam de epistemologia
Valorizam a especialização
Mas se esquecem do corpo
Visto em fragmentação

Historicamente falando
O processo colonial
Para impor o seu domínio
Propõe um ensino universal
Nega os saberes do povo
Que é visto como marginal

Para mudar essa situação
Ter o reconhecimento
Só mesmo a transgressão
Do corpo em movimento
Oferecer uma educação
Que leve ao empoderamento

Mas para essa transformação
Só um processo educacional
Um saber e uma ciência
Diferentes do colonial
Que vê no corpo potência
Uma educação mais plural

É preciso que a escola
Na sua leitura de mundo
Valorize os saberes do povo
Enxergue o corpo fecundo
Não se atenha ao eurocentrismo
Vislumbre os saberes do mundo

E nessa transformação
O corpo do alunado
Nas escolas desse Brasil
Que antes era ignorado
Passa a ser visto então
Passa a ser valorizado

Parece até utopia
Desejar pluralidade
Na educação do Brasil
Mas pra ter sua integridade
O corpo do aluno
Precisa da alteridade

Pois sem ter diversidade
O corpo já alijado
Sente-se menosprezado
Por um ensino forjado
Não enxerga seus saberes
No ensino assegurado

Canto dança e festejos
Deveriam estar na escola
Conhecendo sua cultura
O aluno enfim decola
E o corpo já fragmentado
A gente não mais degola

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. Tradução Julia Romeu
- ARROYO, Miguel Gonzalez; SILVA, Maurício Roberto da (Orgs). **Corpo infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BARROS, Manoel. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- BORBA, Francisco S. **Dicionário Unesp do português contemporâneo**. Curitiba: Piá, 2011.
- BRAGIONI, Guido Lins Lopes; ARAÚJO, Mariana. **Corpo e espaço: uma reflexão dialética acerca do objeto de estudo da Geografia**. Geografia, Literatura e Arte, v. 2, p. 49-64, jul./dez. 2020.
- BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.
- CALFA, Maria Ignez de Souza. **O desafio de um educar poético na dança**. Juiz de Fora: II SIFPE, 2015. Disponível em: <https://sifpe.files.wordpress.com/2015/10/maria-ignez-de-souza-calfa-o-desafio-de-um-educar-poc3a9tico-na-danc3a7a.pdf> . Acesso em: 20 ago. 2020
- CALFA, Maria Ignez de Souza; RIBEIRO, Ruth Silva Torralba. **Pensamento e movimento no estudo da corporeidade**. Rio de Janeiro: Revista Interinstitucional Artes de Educar. v.6, n. 1, p. 37-52, jan/abr 2020.
- CASTRO, Manuel Antônio de. *et al.* (org) **Convite ao pensar**. 1.ed. Rio de Janeiro: Tempos Brasileiros, 2014.
- CASTRO, Manuel Antônio de. **O acontecer poético**. A História Literária. Rio de Janeiro: Antares, 1982.
- CRUZ, Eliana Alves. **Água de barrela**. Rio de Janeiro: Malê, 2018.
- DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Por que arte-educação?** Campinas: Papirus, 2012.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GARCIA, Regina Leite. **Cartas Londrinas** e de outros lugares sobre o lugar da educação. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

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

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm> Acesso em: 20 ago. 2020.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Identidade Negra**. Aletria, Minas Gerais: UFMG, p. 38-47, 2002. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/poslit>. Acesso em: 3 ago. 2020.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, relações étnico-raciais e a lei nº 10.639/03**: breves reflexões. In: Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres / [organização Ana Paula Brandão]. - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. il. (A cor da cultura; v.4).

HAESBAERT, Rogério. **Do corpo-território ao território-corpo (da terra)**: contribuições decoloniais. GEOgraphia, Niterói, Universidade Federal Fluminense, v. 22, n. 48. p. 75-90, jun - 2020.

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

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2012.

LELOUP, Jean-Yves. **O corpo e seus símbolos**: uma antropologia essencial. Petrópolis: Vozes, 2015.

MACHADO, Vanda. **Pele da cor da noite**. Salvador: EDUFBA, 2017.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Gal; MOURA, Djalma; REIS; Rodrigo. **A dança da Indignação**. São Paulo: Papel Brasil, 2017.

MELLO, Inês Saber de *et al.* **O que é escrita performativa**. DAPesquisa, Florianópolis, v.15, p. 01-24, out. 2020.

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

MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura. **Por uma estetização da escrita acadêmica**: poemas, cartas e diários envoltos em intenções pedagógicas. Revista Brasileira de Educação, v.23, p. 1-15, 2018.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (org). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **O conceito de quilombo e a resistência cultural negra**. In Afrodiáspora: Revista do Mundo Negro, no. 6-7: Ipeafro, 1985.

NJERI, Aza. **Educação afrocêntrica como via de luta antirracista e sobrevivência na maafa**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 31: mai.-out./2013, p. 4 – 17. DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.vi30.28253>.

OLIVEIRA, Eduardo. **Filosofia do encantamento**. Trans, Feira de Santana, ano III, ed. 07, p. 5-6, Jan/Jun 2003. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/eduardo_oliveira_-_filosofia_do_encantamento.pdf. Acesso em: 7 set. 2020.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

RIBEIRO, Darcy. **Educação como prioridade**. São Paulo: Global, 2018.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SANTOS, Milton. **Ser negro no Brasil hoje**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 07 de maio de 2000. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0705200007.htm> . Acesso em 07out. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Alexsander Barbozza da; DAMASCENO, Letícia; AQUINO, Rita Ferreira de. **Historiografando, Dançando e Ensinando: as produções teóricas do Curso de Pós-Graduação em Dança-Educação (lato sensu)**. Anais do 6º Congresso Científico Nacional de Pesquisadores em Dança – 2º Edição Virtual. Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, 2021. P. 1813-1828.

SILVA, Alexsander Barbozza da; DAMASCENO, Leticia. **Celina Batalha e o Curso de Pós-graduação em Dança-educação (Rio de Janeiro, 2000)**, no prelo.

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da. **Mercedes Baptista: a dama negra da dança**. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2021.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Flecha no tempo**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

WOODSON, Carter G. **A (des)educação do negro**. São Paulo: Edipro, 2021.

Vídeos

CANAL BRASIL – Tô – Tom Zé e Moska no Zoombido. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=FMfKbyr5yf8> . Acesso em 02 fev. 2022

DOCUMENTÁRIO CAMINHOS DA DANÇA-EDUCAÇÃO. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=tuQzZHLPIXk&t=8s> . Acesso em 15 jul. 2021.

EVENTO PRETO(A)S VELHO(A)S PRETOS(A)S NOVO(A)S. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=mX6JRll-Kv4&t=926s> . Acesso em 05 out. 2020.

EXU NAS ESCOLAS – ELZA SOARES. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=NmDsmHtOgyw> . Acesso em 09 fev. 2022.

IV FORUM NEGRO DE ARTE E CULTURA – Mesa 01: Protagonismo das mulheres negras na Dança e outras artes, 2020, Salvador. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=J9fZWYKXKnw&t=2859s> Acesso em 27 out. 2020.