

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

**Thalita de Cassia Reis Teodoro**

**Eu nunca vivi isso antes:** presença do corpo e práticas pedagógicas afrorreferenciadas para uma educação antirracista.

Juiz de Fora  
2024

**Thalita de Cassia Reis Teodoro**

**Eu nunca vivi isso antes:** presença do corpo e práticas pedagógicas afroreferenciadas para uma educação antirracista.

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

Orientador: Prof. Dr. Francione Oliveira Carvalho

Juiz de Fora

2024

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

Reis Teodoro, Thalita de Cassia.

Eu nunca vivi isso antes: : presença do corpo e práticas pedagógicas afrorreferenciadas para uma educação antirracista / Thalita de Cassia Reis Teodoro. -- 2024.  
150 p.

Orientador: Francione Oliveira Carvalho

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. dança. 2. raça. 3. artografia. 4. educação afrorreferenciada. 5. Pedagogia Griô. I. Oliveira Carvalho, Francione , orient. II. Título.

**Thalita de Cassia Reis Teodoro**

**Eu nunca vivi isso antes:** presença do corpo e práticas pedagógicas afrorreferenciadas para uma educação antirracista

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

Aprovada em 7 de março de 2024.

**BANCA EXAMINADORA**

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

Dra. Olga Maria Botelho Egas  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Pedro Augusto Dutra de Oliveira  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Diego dos Santos Reis  
Universidade Federal da Paraíba

Dra. Gabriela Santos Cavalcante Santana  
Universidade Federal de Pernambuco

Juiz de Fora, 27/02/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Francione Oliveira Carvalho, Professor(a)**, em 11/03/2024, às 10:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Olga Maria Botelho Egas, Professor(a)**, em 08/05/2024, às 09:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Pedro Augusto Dutra de Oliveira, Professor(a)**, em 08/05/2024, às 13:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Gabriela Santos Cavalcante Santana, Usuário Externo**, em 09/05/2024, às 14:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Diego dos Santos Reis, Usuário Externo**, em 09/05/2024, às 15:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1722727** e o código CRC **83FB3C89**.

---

Dedico este trabalho ao meu amigo Francione, aos meus mestres e mestras da Pedagogia Griô, mãe e tias que me inspiram e me ampararam.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à Deus e as Deusas pelo dom da vida.

A minha mãe, tias e irmão, pelo incentivo, cuidado, motivação diária e apoio incondicional.

Ao meu orientador professor e amigo Fran, por todos os ensinamentos, orientações, estímulos e confiança na condução desse trabalho, que refletiu em uma parceria além da universidade. Serei eternamente grata.

Aos professores membros da banca, pelas contribuições, reflexões e disponibilidade em colaborar no desenvolvimento do trabalho.

Aos professores e servidores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF e CAED, pela competência e ensinamentos que propiciaram um ambiente próspero para o desenvolvimento da pesquisa em especial ao professor Julvan Moreira de Oliveira.

Aos meus amigos e colegas. À Carolina, Daniela, Rozely e Letícia pelo incentivo nessa caminhada.

Ao CNPq, CAPES e UFJF, pelos auxílios concedidos, que permitiram a realização deste trabalho.

Agradeço imensamente a toda família da Pedagogia Griô em nome dos mestres Lilian Pacheco e Márcio Caires.

## RESUMO

A tese teve por objetivo refletir criticamente sobre as propostas pedagógicas afroreferenciadas que valorizam a corporeidade negra como fonte de produção de conhecimento e apontar caminhos que interpelam criticamente como elas podem auxiliar nos processos para uma educação antirracista nos cursos de formação de professores da Educação Básica. A escrita desta tese foi um processo mediado intensamente por uma perspectiva artográfica afroreferenciada. A condução da escrita teve início a partir da contação de história da busca da minha ancestralidade, tendo como essência o meu encontro com o “Outro Teatro: batucar/cantar/dançar/contar” do professor Ligiéro e do posicionamento político oriundo das pautas da educação anti-racista da professora Gomes. A experiência desta pesquisa também aborda as propostas pedagógicas afroreferenciadas baseadas nas experiências e tradições afro-brasileiras como geradoras de novos conhecimentos e dinâmicas educativas. Muito do pensamento racista e discriminatório atual nos currículos escolares tem origem na repetição de um modelo sociopolítico, histórico e cultural pautado pelos *modus operandi* de formas coloniais e em contextos de hierarquização racial. A construção dessa roda de conversa foi realizada a partir de um Curso de extensão intitulado ‘Presença do corpo: práticas pedagógicas afroreferenciadas para uma educação antirracista’. O curso, inspirado no Modelo de Ação Pedagógica da Pedagogia Griô e no referencial teórico- metodológico da Pretagogia, teve como metodologia o encantamento, a vivência, o diálogo, a dança, a circularidade e a produção partilhada, elementos que sistematizam essas pedagogias. Como partilha desse processo evidenciamos a construção de práticas pedagógicas de combate à discriminação racial, argumentamos que, a partir da minha história de vida, que devemos dar corpo à aprendizagem para abrir caminhos para um processo educativo que priorize a experiência do corpo e da corporeidade negra, entendendo o corpo como morada ancestral, marcando o aprendizado no corpo. Um corpo que se movimenta, que dança, que brinca, que chora, que tem crises de riso e que consegue ampliar a consciência de si no mundo. Esta investigação defende que estes elementos afroreferenciados funcionem como fonte de experiência e conhecimento na formação de professores na perspectiva das propostas da Lei 10.639 em 09 de janeiro de 2003, tornando obrigatório o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira nas Escolas da Educação Básica e no Ensino Superior, com destaque para os cursos de formação de professores, para que estes possam colaborar nos processos para uma educação antirracista.

**Palavras-chave:** dança, raça, educação afroreferenciada, Pedagogia Griô, artografia



## ABSTRACT

The thesis aimed to critically reflect on Afro-referenced pedagogical proposals that value black corporeality as a source of knowledge production, and to point out ways in which they can critically challenge the processes of anti-racist education in basic education teacher training courses. The writing of this thesis was a process intensely mediated by an afroreferenced artographic perspective. The writing began with the storytelling of the search for my ancestry, the essence of which was my encounter with Professor Ligiéro's "Other Theater: drumming/singing/dancing/telling" and Professor Gomes' political stance on anti-racist education. The experience of this research also addresses Afro-Brazilian pedagogical proposals based on Afro-Brazilian experiences and traditions as generators of new knowledge and educational dynamics. Much of the current racist and discriminatory thinking in school curricula originates from the repetition of a socio-political, historical and cultural model based on the *modus operandi* of colonial forms and in contexts of racial hierarchization. This conversation circle was created as part of an extension course entitled 'Presence of the body: Afro-referenced pedagogical practices for an anti-racist education'. The course, inspired by the Griô Pedagogy Pedagogical Action Model and the Pretagogy theoretical-methodological framework, used enchantment, experience, dialogue, dance, circularity and shared production as its methodology, elements that systematize these pedagogies. As part of this process, we highlight the construction of pedagogical practices to combat racial discrimination, arguing that, based on my life story, we must give body to learning in order to open up paths for an educational process that prioritizes the experience of the body and black corporeality, understanding the body as an ancestral dwelling place, marking learning in the body. A body that moves, that dances, that plays, that cries, that laughs and that manages to broaden its awareness of itself in the world. This research argues that these Afro-referenced elements function as a source of experience and knowledge in teacher training from the perspective of the proposals of Law 10.639 of January 9, 2003, making it compulsory to teach the history of Africa and Afro-Brazilian culture in Basic Education Schools and in Higher Education, with an emphasis on teacher training courses, so that they can collaborate in the processes for an anti-racist education.

**Keywords:** dance, race, Afro-referenced education, Griô Pedagogy, artography

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Oreru, curso de formação em 2018.....	17
Figura 2 – Os palhaços de Folia de Reis e a professora de Arte, 2012.....	31
Figura 3 The body octet, John Scott, Limerick, 2014.....	33
Figura 4 The catalyst, Emily Johnson, Limerick, 2014. ....	34
Figura 5 L’Arbre D’Oublier, 2013. Paulo Nazareth. ....	37
Figuras 6 a 11 - Apartado – Versão filme, 2021.....	64
Figura 12 - Clipe musical Liberdade. Na imagem: Sandra Moreira Costa, Maria do Perpetuo Socorro da Silva, Rosana Dias da Silva e Rosimar Dia.....	68
Figura 13 - Apresentação no hall do Teatro Pascoal Carlos Magno: Thalita Reis e Sandra Costa.....	69
Figura 14 - Apresentação no hall do Teatro Pascoal Carlos Magno. Na imagem, Rosana Dias e Rosimar Dias.....	69
Figura 15 - curva de vivência.....	72
Figura 16 – linhas de vivência humana.....	73
Figura 17 - Identidade, ancestralidade e vida em comunidade .....	74
Figura 18 - Modelo de ação .....	75
Figura 19 – Encontro 1.....	88
Figura 20 – Fotos do dia 2. ....	97
Figura 21 - Fotos do último dia.....	98
Figura 22 – Fotos do dia 2. ....	100

## SUMÁRIO

Chegança .....	13
Roda de benção .....	13
Roda de abertura .....	14
Roda de Harmonização .....	21
Roda de embalo .....	23
<b>1 - CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: um mergulho nas memórias a partir de uma narrativa a/r/tográfica pela perspectiva afroreferenciada. ....</b>	<b>25</b>
1.1 Mergulhando em caminhos afora... ..	27
1.2 Um salto para os mares de morros mineiros .....	29
1.3 Pulando as ondas do mar .....	31
1.4 Das águas salgadas ao mar de morro de novo .....	32
1.5 Mergulhando em caminhos afora...Parte II.....	36
1.6 Vamos dar uma pausa nessa dança.....	38
1.7 A voz ressoando e dando voz. ....	40
1.8 Reconnectando fios ancestrais através do movimento.....	43
1.9 Experiências como professora universitária e “buscante” da minha ancestralidade .....	46
1.10 Reconnectando fios ancestrais através do movimento: Contação de história Parte II .....	48
1.12 O fio que faltava: a incorporação de uma perspectiva artográfica afroreferenciada na minha prática enquanto professora, pesquisadora e artista .....	54
<b>2 PRIMEIRA ESTAÇÃO: práticas pedagógicas afroreferenciadas como geradoras de novos conhecimentos e dinâmicas educativas.....</b>	<b>60</b>
2.1 Vínculo e encantamento através da Pretagogia e da Pedagogia Griô .....	61
2.2 Pretagogia: uma abordagem teórico-metodológica .....	61
2.3 O corpo-dança afroancestral: um conceito gingado. ....	71
2.4 Entrecruzamentos em sala de aula: Pretagogia e o ensino de dança contemporânea na educação básica .....	72
2.5 Segunda estação: Pedagogia Griô, uma pedagogia facilitadora de rituais de vínculo e aprendizagem.....	74
2.6 Entrecruzamentos em sala de aula: Pedagogia Griô e o ensino de dança contemporânea na educação básica .....	81
2.7 O impacto da Pretagogia e da Pedagogia griô nas pesquisas de formação docente.....	82
Momento 3 – Diálogo .....	87
<b>3 EU NUNCA VIVI ISSO ANTES: presença do corpo e práticas pedagógicas afroreferenciadas para uma educação antirracista. ....</b>	<b>88</b>
3.1 Encontro 1 .....	93
3.2 Vamos para o dia 2 .....	101
3.3 Dia 3.....	113
Grupo 1.....	116
Grupo 2.....	117
3.4 RITUAL DE PARTILHA DO CONHECIMENTO .....	118
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>121</b>

## **Chegança<sup>1</sup>**

Oh, bom dia pra quem é de bom dia. Boa noite pra quem é de boa noite. A Chegança compreende juntamente com a Roda de Bênção o primeiro momento de uma aula inspirada na Pedagogia Griô. Esse momento é para encantar as(os) educandas(os) e trazê-los para a consciência do momento presente.

Convite: Obrigada por sua presença, leitora e leitor. Iniciarei a apresentação desta tese de doutorado cantando uma canção. Eu gostaria que todas(os) cantem comigo, deixando a energia de amor atravessar essa leitura. Quem tiver um maracá por perto se sinta à vontade em marcar esta canção, ao ser convidado para esta roda imaginária. Vamos entrar na roda!!!

Música: Oh Lua nova - aprendida com Márcio Caires

Oh lua nova,  
cadê a lua cheia  
a Thalita tá chegando  
pra deixar rastro na areia

## **Roda de benção**

Eu gostaria de iniciar a escrita desta tese com um pedido de bênção. A roda de bênção é um momento de busca de ancestralidade, onde se identificam as famílias, comunidades e pessoas que transmitem conhecimentos e ensinamentos.

Convite: Este é o maracá. Instrumento indígena que nos conecta com o sagrado. Se você não tem um maracá, você pode usar uma erva, acender uma vela ou um incenso para você fazer o seu pedido de permissão aos nossos ancestrais africanos, afro-brasileiro e indígenas. Podemos pedir a benção aos nossos mais velhos e aos mestres da cultura popular. Com o seu objeto em mãos, de olhos fechados, peça em silêncio a sua benção.

---

<sup>1</sup> As definições dos momentos vivências que eu descrevo aqui foram construídos, no decorrer da minha formação em Pedagogia Griô, a partir das minhas anotações e do meu plano de aula que é pré-requisito para a obtenção do certificado.

Peço a benção aos meus avós e tataravós maternos e paternos,

Indígenas e negros.

Saúdo a força da mulher afro-ameríndia da minha família.

Eu sou Thalita!

Eu sempre desejei cursar o doutorado quando eu tivesse perguntas surgidas na minha prática para serem resolvidas. Essa informação é importante, pois eu percebo que as questões que proponho nesse estudo me movem, me impulsionam, me incomodam, me emocionam e me encantam. Portanto, hoje eu estou aqui para apresentar um estudo que emergiu de uma questão particular e complexa: a procura da minha ancestralidade! E que no decorrer do processo foi progressivamente incorporada às minhas práticas artísticas e pedagógicas.

Enquanto artista, professora e pesquisadora negra, os temas dança, educação, relações étnico-raciais, performances culturais, raça, corporeidade, artografia e ancestralidade estão no meu entorno. No caminho encontrei muita gente que compartilha o interesse pelos três temas que nortearão esta pesquisa: dança, pedagogias afrorreferenciadas e educação.

Inspirada na Pedagogia Griô, este texto ganha corpo através do movimento das palavras escritas, de narrativas autobiográficas; das pausas; das descrições de cenas do cotidiano; do movimento do próprio corpo que vivencia brincadeiras e danças e cantos tradicionais<sup>2</sup> seguindo o caminho didático de um plano de aula da Pedagogia Griô, do começo ao fim da tese.

## **Roda de abertura**

A Roda de Abertura é o segundo momento no qual a educadora Griô convida todas(os) as(os) educandas(os) a vivenciar cantigas e danças para ativar os corpos as pessoas participantes de acordo com a Curva de Vivência, que veremos nos próximos capítulos.

Convite: A ciranda é uma dança. Marquem o pé direito na frente (1), pé esquerdo pisa no lugar/atrás (2), pé direito volta na posição inicial (3) e marque no lugar com o pé esquerdo no (4): assim: 1,2,3 e 4. Os braços se movimentam como se a gente pudesse deslocar o ar, mover

---

<sup>2</sup> Entendemos que dança e cantos tradicionais são: cantigas de roda, cirandas, torés, cortejos, quadrilhas, capoeira, umbigadas, samba de roda, marujada, congadas, reizados, batuques, coco, jongo, carimbó, forró, danças de trabalho, dança dos orixás entre outros.

as águas e tocar no céu. Vamos marcar o compasso enquanto eu canto a cantiga uma vez e na segunda vez vocês repetem comigo.

Música: Ciranda da Índia - aprendida com Mestre Márcio Griô que aprendeu com Mãe Rosa.

Não faça o mal a quem te faz o bem

Eu vou ao mar e depois eu venho

E lá no mar tem uma pedra

E nessa pedra mora uma índia

Eu vi a pedra balançar

Essa índia eu vou buscar

### **Integração do grupo**

O objetivo da Integração do grupo é integrar as pessoas participantes e despertar o sentimento de pertencimento ao grupo através de cantigas e danças como as umbigadas, sambas-de-roda etc. A integração do grupo também pertence ao segundo momento da vivência.

Convite: Vamos dançar o coco de roda? O coco é uma dança de roda e ritmo da região Nordeste do Brasil. Deixe o quadril pesar em cima dos ísquios e calcanhares. Vamos bater o pé direito na frente e voltar o mesmo pé para trás. O pé de trás fica marcando o contratempo na mesma posição. O pé que vai à frente pode mudar de direção. O coco é uma dança de roda e ritmo da região Nordeste do Brasil. Deixe o quadril pesar em cima dos ísquios e calcanhares. Cada vez que você der o passo para frente, vá de encontro com um colega na tela e brinque com ela. O coco tem influências dos batuques africanos e dos bailados indígenas, como o povo Fulni-ô, do Pernambuco.

Música: Pisa na Roseirinha - aprendida com Rosevânia que aprendeu com Anália Xavier, que aprendeu com Ana Cacimba, que aprendeu com Renata Rosa, que aprendeu com mulheres do Povo Cariri Xocó.

Pisa na roseirinha

Pisa na roseira!!!

Pisa na roseirinha, dona menina

Pisa na roseira!!

Pisa morena no caroço da mamona

Você toma o amor dos outros  
 Mas o meu você não toma  
 Se você tomar amanhã eu vou buscar  
 Pisa Morena no caroço do juá

Historiadores afirmam que por volta do ano 1531 teve início o desembarque dos negros africanos que foram escravizados no Brasil. Entre o século XVI e meados do século XIX foram trazidos aproximadamente entre 3,5, (Reis, 2003), a 4,8 milhões, (Alencastro, 2000). Por conta disso, nenhuma outra região nas Américas esteve tão ligada ao continente africano por meio do tráfico como o Brasil. Trazidos da África pelos navios negreiros, também chamados de tumbeiros, os escravos suportavam as mais variadas formas de violência e privação. O dramático deslocamento forçado, por mais de três séculos, uniu para sempre o Brasil à África. (Fraga, 2006).

A violência cultural, iniciada ainda em território africano através das voltas que os cativos eram obrigados a dar em torno da *árvore do esquecimento*, se deu posteriormente em território americano pela imposição dos hábitos ocidentais, da língua portuguesa, do catecismo jesuíta, tudo em detrimento da cultura própria dos povos africanos, das suas práticas culturais, dos dialetos, de seu modo de ser e de pensar, das suas crenças religiosas, etc. Segundo o jornalista congolês Jean Leonard Touadi (*apud* Paliotti, 1998), a violência cultural esteve representada pela teoria da “missão civilizatória” imposta aos povos colonizados para tirá-los das “trevas do primitivismo”.

O Brasil, último país a pôr fim à escravidão no continente americano, sancionou a sua Lei Áurea (Lei Imperial 3.353) em 13 de maio de 1888 após inúmeros levantes e rebeliões negras que ajudaram a fragilizar a Coroa (Reis, 2003). Por ela, os senhores não seriam indenizados, nem se pensou qualquer forma de reparação aos negros escravizados. Segundo Florestan Fernandes (1965), naquele período não foi proposta qualquer assistência ou garantia que protegesse os antigos trabalhadores escravos na transição para o sistema de trabalho livre. Em suma,

[...] a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre seus ombros a responsabilidade de reeducar-se e de transformar-se para corresponder aos novos padrões e ideais de homem, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e do capitalismo (Fernandes, 1965, p. 5).

Como consequência do que é explicitado por Florestan Fernandes (1965), ainda hoje é visível o resultado de séculos de escravidão e posterior abandono imposto ao povo negro. Nesse

sentido, fica evidente sua exclusão histórica na construção da nacionalidade brasileira. Veja-se o pouco conteúdo, nos livros escolares, dedicado ao continente africano, demonstrando que ainda vivemos em estruturas sociais coloniais que têm o racismo em sua base, mesmo após a promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, explicitadas no próximo parágrafo. Não irei me aprofundar, nesta tese de doutorado, sobre as teorias racistas que preconizavam em seus discursos a concepção da inferioridade da população negra. O que devo salientar, no momento, é que muito do pensamento racista e discriminatório atual tem origem nessas políticas.

Visando a resgatar a cultura e a valorização da africanidade, o governo brasileiro sancionou a Lei 10.639 em 09 de janeiro de 2003, tornando obrigatório o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira nas Escolas da Educação Básica e no Ensino Superior, com destaque para os cursos de formação de professores. O parecer do CNE/CP 03/2004 aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas. A Lei 10.639 foi atualizada pela lei 11.645, em 2008, reforçando os estudos de culturas indígenas. A criação da lei 10639/2003 ocorreu dois anos após a III Conferência de Durban com o intuito de reparar as desigualdades históricas á respeito da população negra bem como contribuir para que se possa diminuir o número de pessoas vitimas do racismo e da discriminação racial no cotidiano das pessoas. Diego dos Santos Reis diz que,

No âmbito da educação, o relatório da conferência engloba mais de quinze pontos, que serão fundamentais para as discussões travadas em torno da Lei 10.639/03. Os tópicos incluíam a questão do desenvolvimento de programas culturais e educacionais; a implementação de programas de educação formal e informal – em diálogo com organizações de jovens; a recomendação de elaboração de materiais didáticos antirracistas; e o incentivo à cooperação com órgãos internacionais, organizações não-governamentais e setor privado no combate ao racismo, com a participação ativa do MNU. (Reis, 2020, p. 7-8).

Em face dessas questões, a batalha de Durban “foi motivo de grandes expectativas e esperanças para o Movimento Negro do Brasil e para o conjunto da população negra” (Carneiro, p. 185, 2020). Este advento criou a necessidade de produção de material didático específico, adaptado às várias etapas da Educação Básica e sobretudo à formação de professores. Mesmo com as atuais reformas no ensino, muito ainda precisa ser feito para a implementação da mesma e os esforços parecem se multiplicar.

Portanto, o presente trabalho tem como objetivo refletir criticamente sobre as propostas pedagógicas afroreferenciadas que valorizam a corporeidade negra como fonte de produção de conhecimento e apontar caminhos que interpelam criticamente como elas podem auxiliar nos



processos para uma educação antirracista nos cursos de formação de professores da Educação Básica. A investigação argumenta que devemos dar corpo à aprendizagem de futuros professores da educação básica através de uma pedagogia corporal que enaltece a corporeidade negra. Defendo que estes elementos funcionem como fonte de experiência e conhecimento na formação de professores da Educação Básica para colaborar nos processos para uma educação antirracista, marcando o aprendizado no corpo: o corpo como centro de tudo, (Ligiéro, 2011).

Se o aprendizado é marcado pelo corpo, e o corpo é entendido como produtor de conhecimento, o meu e o seu corpo são moradas ancestrais. Uma educação afrorreferenciada é tecida pelas filosofias africanas e, está implicada no respeito à vida, a todas elas. Dessa forma Adilbênia Freire Machado e Lorena Silva Oliveira (2022, p.5), nos explicam que por prática pedagógica afrorreferenciada podemos entender que:

As filosofias afrorreferenciadas nos **orientam**/relembam que a vida, as relações, a dinâmica da natureza com seus ciclos são livros abertos e escolas divinas para uma vida bem vivida e qualificada, tecida por memórias e saberes ancestrais, pelas marcas do tempo em nossos corpos. É preciso aprender a ler / escutar / sentir o mundo! Logo, tendo como referências as filosofias escritas nas folhas de papel e as filosofias que estão nos livros da vida, entendemos que somente a observação, a escuta sensível e vivência/experiência atenciosa, respeitosa podem nos auxiliar a traduzir os saberes neles presentes. Assim, encontraremos aprendizados que podem ser utilizados para a construção/apresentação de outros mundos e, conseqüentemente, de uma educação pluriversal e integradora que faça sentido e traga vitalidade para todas as pessoas que estão abertas para ser apresentadas a outros mundos, interagir e contribuir com sua transformação.

Machado e Sandra Hayde Petit complementam ao explicar que:

Pensar/refletir/ter o conhecimento afrorreferenciado é ter a tradição, a ancestralidade como guia, é reconhecimento e manutenção desse chão que reinventa incessantemente nosso existir em um mundo que continuamente nega nossa existência...conhecimento afrorreferenciado é respeito pela diversidade, integração, tradição, e ancestralidade, os princípios da filosofia africana.

No decorrer do processo da procura da minha ancestralidade e a incorporação dessa busca às minhas práticas artísticas e pedagógicas, eu tive o prazer de encontrar pelo caminho a professora Doutora Nilma Lino Gomes. Que encontro!!! Eu me lembro, perfeitamente, de me incomodar e me encantar a partir das leituras de vários textos da autora, iniciando, assim, um diálogo profundo que me auxiliaria na construção desta tese.

A professora explica que (2010, p. 10),

Ao introduzir a discussão sistemática das relações étnico-raciais e da história e cultura africanas e afro-brasileiras, essa legislação impulsiona mudanças significativas na escola básica brasileira, articulando o respeito e o reconhecimento à diversidade

étnico-racial com a qualidade social da educação. Ela altera uma lei nacional e universal, a saber, a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, incluindo e explicitando nesta que o cumprimento da educação enquanto direito social passa necessariamente pelo atendimento democrático da diversidade étnico-racial e por um posicionamento político de superação do racismo e das desigualdades raciais. É importante compreender, então, que a Lei nº 10.639/03 representa uma importante alteração da LDB, por isso, o seu cumprimento é obrigatório para todas as escolas e sistemas de ensino.

Logo, estamos falando de uma legislação que gere toda a educação nacional. E, dessa maneira, ainda conforme Gomes, devemos entender o campo complexo que é o contexto das relações étnico-raciais como:

[...] relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária. Trata-se, portanto, de relações construídas no processo histórico, social, político, econômico e cultural (2010, p.11).

Em vista disso, discutir sobre a cultura negra na escola representa um passo “fundamental no convívio social caracterizado pelo mútuo respeito entre todos os brasileiros, na medida em que todos aprenderão a valorizar a herança cultural africana e o protagonismo histórico dos africanos e de seus descendentes no Brasil” (Fraga, 2006, p. 7).

No artigo “Cultura Negra e Educação”, de 2003, Gomes explica que mesmo que brancos e negros sejam iguais do ponto de vista genético, no decorrer da vivência histórica, social e cultural, a diferença entre ambos foi instituída pela cultura, como modo de classificação do ser humano. Assim, a cultura é mais do que um conceito acadêmico. Ela se refere “às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social” (Gomes, 2003, p.75).

Porém, no contexto das relações de dominação e poder, essas desigualdades foram modificadas em modos de hierarquizar indivíduos, nações e grupos. As apropriações biológicas, que foram largamente difundidas desde o período colonial para explicar a barbárie do período escravocrata apoiada em discursos justificativos da “missão civilizadora”, foram apreendidas pela cultura e por ela transformadas.

E prossegue (2003, p. 76):

No caso do negro brasileiro, a classificação e a hierarquização racial hoje existentes, construídas na efervescência das relações sociais e no contexto da escravidão e do racismo, passaram a regular as relações entre negros e brancos como mais uma lógica desenvolvida no interior da nossa sociedade. Uma vez constituídas, são introjetadas

nos indivíduos negros e brancos pela cultura. Somos educados pelo meio sociocultural a enxergar certas diferenças, as quais fazem parte de um sistema de representações construído socialmente por meio de tensões, conflitos, acordos e negociações sociais.

O pensamento da autora, dessa forma, foi um divisor de águas na construção da minha própria identidade, seja como mulher negra, artista, professora e pesquisadora. Pois, compreendi que a escola se revela como: a) uma instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, e como um dos ambientes em que as representações negativas sobre o negro são propagados; b) um local importante para que esses pensamentos racistas, discriminatórios e preconceituosos possam ser superados. Consequentemente, para que isso aconteça, Gomes (2003, p. 77) afirma que,

Cabe ao educador e à educadora compreender como os diferentes povos, ao longo da história, classificaram a si mesmos e aos outros, como certas classificações foram hierarquizadas no contexto do racismo e como este fenômeno interfere na construção da auto-estima e impede a construção de uma escola democrática. É também tarefa do educador e da educadora entender o conjunto de representações sobre o negro existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra. A discussão sobre a cultura negra poderá nos ajudar nessa tarefa.

Isto requer um posicionamento político, pois,

Implica a construção de práticas pedagógicas de combate à discriminação racial, um rompimento com a “naturalização” das diferenças étnico/raciais, pois esta sempre desliza para o racismo biológico e acaba por reforçar o mito da democracia racial. Uma alternativa para a construção de práticas pedagógicas que se posicionem contra a discriminação racial é a compreensão, a divulgação e o trabalho educativo que destaca a radicalidade da cultura negra. Essa é uma tarefa tanto dos cursos de formação de professores quanto dos profissionais e pesquisadores/as que já estão na prática. [...]. No caso específico da educação escolar, ao tentarmos compreender, debater e problematizar a cultura negra, não podemos desconsiderar a existência do racismo e da desigualdade entre negros e brancos em nossa sociedade. Por quê? Porque ao fazermos tal ponderação inevitavelmente nos afastaremos das práticas educativas que, ao tentarem destacar essa cultura no interior da escola ou no discurso pedagógico, ainda a colocam no lugar do exótico e do folclore (Gomes, 2003, p.76).

Esse posicionamento político, que propõe politizarmos o termo "raça" e a cultura negra para não cairmos fatalmente nas redes do racismo e do mito da democracia racial, foi força motriz para pautar o tema da educação para uma luta anti-racista, bem como, força motriz para a escrita dessa tese. Gomes nos ensina que (2003, p. 8)

A educação é o meio através do qual o homem aprende a trabalhar o corpo, transmitindo de geração em geração as técnicas, a arte e os meios dessa manipulação. Tudo isso ela faz através da linguagem. Por isso podemos pensar que cada sociedade desenvolve a sua pedagogia corporal. Esse processo é mais do que imitação pura e simples. Ele é cultural. A educação pode desenvolver uma pedagogia corporal que destaque a riqueza da cultura negra inscrita no corpo, nas técnicas corporais, nos

estilos de penteados e nas vestimentas, as quais também são transmitidas oralmente. São aprendizados da infância e da adolescência. O corpo negro pode ser tomado como símbolo de beleza, e não de inferioridade. Ele pode ser visto como o corpo guerreiro, belo, atuante presente na história do negro da diáspora, e não como o corpo do escravo, servil, doente e acorrentado como lamentavelmente nos é apresentado em muitos manuais didáticos do ensino fundamental.

Deste modo, a escola pode exercer papel importante na educação dos corpos e do processo interpretativo e criativo das danças de matrizes culturais afro-brasileiras, (Ligiéro, 2011), pois dará aos alunos condições para melhor compreender, descobrir, desconstruir, revelar e modificar as relações que se estabelecem entre corpo, dança e sociedade (PCN, 1998).

### **Roda de Harmonização**

A Roda de Harmonização agrupa os integrantes da aula em um só grupo. Geralmente, se usa um toré. Chegando bem próximo ao colega e formar um corpo só, um só conjunto.

Convite: Vamos deixar os pés paralelos nesse momento, sentindo o peso do corpo. Aos poucos vamos batendo um pé no chão e em seguida o outro indo para o lado direito até onde der no seu espaço. Volta fazendo o mesmo movimento de batida dos pés para o lado esquerdo. Marque a batida no lugar.

Música: Cantiga Oreru, aprendida com Claudio do Povo Guarani Mbya no curso de formação em pedagogia Griô em SP.

Figura 1 - Curso de Formação em 2018



Fonte: Autora

O capítulo 1 será marcado por um diálogo que se pautará nas memórias e lembranças como ferramenta de construção da minha investigação. Assim, será apresentada e definida a Pesquisa Baseada em Arte (Barone; Eisner, 2012, p. 4), trabalho que “encoraja estudantes a explorar a forma menos explorada, não mais simplesmente reproduzindo métodos de pesquisa testados e já validados, que aparecem sem novos fundamentos metodológicos”. É, portanto, segundo Maçaneiro (2013, p. 2), “uma investigação científica que se fundamenta na investigação de processos educacionais em Dança que vão se construindo, inter-relacionando significados para quem a vive e escreve, assim para quem a lê, um encontro constituído através de compreensões, experiências e representações artísticas e textuais [...]”.

Dessa forma, no decorrer do primeiro capítulo, narro a minha história de vida e o processo particular e complexo que ocorreu comigo aos trinta anos de idade: a procura pela minha ancestralidade e, por conseguinte, o processo de me entender enquanto mulher negra, professora, artista e pesquisadora e, sobretudo, como tudo isso se cruza. As leituras relacionadas ao tema ancestralidade e identidade (Carneiro, 2005; Munanga, 2020; Oliveira, 2009) permitiram pensar os caminhos e mergulhos dessa busca.

Para trazer sensações e sentimentos que vieram no decorrer da minha vida cotidiana, já como aluna do doutorado, eu trago algumas cenas para a tese como recurso textual, junto à minha história de vida/narrativas autobiográficas e às imagens como método de pesquisa. Essas cenas, que podem ser chamadas de “vinhetas do cotidiano” (Emílio, 2004, p. 103) possibilitam uma coerência interna à pesquisa. E estarão presentes no decorrer de todos os capítulos. Proponho, então, uma escrita dançada em círculos, num vaivém de memórias e reflexões como uma ciranda.

No capítulo 2 abordo algumas propostas pedagógicas afroreferenciadas baseadas nas experiências e tradições afro-brasileiras como geradoras de novos conhecimentos e dinâmicas educativas. Tais como podemos perceber nas propostas apresentadas por Allan da Rosa/Pedagogia (2013), Sandra Haydée Petit/Pretagogia (2016) e Líllian Pacheco/Pedagogia Griô (2006), Luciane Silva/Corpo em diáspora (2017), Zeca Ligiéro/ O outro teatro (2011); e Vanda Machado/Irê Ayo: uma epistemologia afro-brasileira (2002; 2019). Metodologias ímpares resultantes de anos de atuação junto a diversos atores sociais, que têm na corporeidade e na ancestralidade negra ponto de convergência em Ao refletir criticamente sobre essas propostas pedagógicas afroreferenciadas investigo como elas podem impactar a formação de professores e consolidar uma educação antirracista nos cursos de formação de professores da Educação Básica tendo como argumento que a corporeidade é a base comum da matriz ancestral africana e afro-brasileira. Como essas propostas ampliam nossa compreensão de ensino e

aprendizagem da Arte/Dança na escola? O que pode ser dançado na escola? Quais movimentos, gestos e danças essas pedagogias abordam? De onde essas danças vêm? Quem dança essas danças? Como aprendemos a dançar? Assim, invisto no pensamento decolonial (Grosfoguel, 2011; Mignolo, 2003; 2005, 2013; Walsh, 2006; 2013) para abordar como os modelos eurocêntricos de produção de conhecimento perpassam o corpo, o currículo e a educação. Nesse momento, eu também relato sobre a minha formação em Pedagogia Griô que eu fiz de 2018 a 2021.

No capítulo 3 abordo o desenvolvimento de um Curso de extensão intitulado ‘Presença do corpo: práticas pedagógicas afrorreferenciadas para uma educação antirracista’. O curso, inspirado no Modelo de Ação Pedagógica da Pedagogia Griô e no referencial teórico-metodológico da *Pretagogia*, teve como metodologia o encantamento, a vivência, o diálogo, a dança, a circularidade e a produção partilhada, elementos que sistematizam essas pedagogias. O curso foi realizado em três dias contemplando dois módulos de trabalho: 1) História de vida e tradição oral e 2) Corpo e ancestralidade. Com uma carga horária total de 9h, durante os dias 25, 26 e 27 de abril de 2022, de 18h30 às 21h30, na Sala Multiuso da Faculdade de Educação da UFJF. Inicialmente, o grupo-alvo foi estudantes do curso de pedagogia da instituição. Mas, no decorrer das inscrições, aceitamos inscritos de outros cursos de licenciatura, bem como de dois estudantes de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF. As inscrições foram realizadas através do preenchimento do formulário do google. O nome desta tese, inclusive, nasce durante o estudo de caso através de uma fala emocionada de um integrante no meio de uma vivência.

## **Roda de embalo**

A Roda de embalo é o momento que precede a Contação de História e tem o objetivo de agrupar em um só grupo.

Convite: De pé, com as pernas um pouco separadas abrace todos pela cintura em círculo, mantendo os joelhos flexionados. O grupo vai ser nosso ninho que embala. E deixe seu corpo balançar, sem perder o eixo, de um lado para o outro. Com os olhos fechados perceba a sua respiração...vamos inspirar puxando o ar pelo nariz, fazendo uma respiração profunda, vamos repetir esta respiração por duas vezes... Agora aos poucos vamos deixando nossa respiração mais próxima do natural. Se abrace, se embale, se cuide, sinta seu corpo, aproveite esse momento.

Música: Cantiga “Embala eu Mamãe” - aprendida com Mestre Marcio Grio, que aprendeu com Valdecir Santana - erveira e parteira indígena de Serra Grande - Ilhéus/ Bahia.

Oh mamãe, embala eu mamãe

Abraça eu mamãe

Cuida de mim

(repetir a música duas vezes, depois murmurar a melodia e, por fim, sentir o movimento do grupo em silêncio)

## **1 - CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: um mergulho nas memórias a partir de uma narrativa a/r/tográfica pela perspectiva afroreferenciada.**

A contação de histórias e mitos é o momento de “reverência à escuta, à palavra geradora e ao diálogo de saberes”.

### **Cena 1**

Pouco tempo antes de o prefeito de Leopoldina solicitar à população que se isolasse em casa por conta do novo coronavírus, participei de um jantar na casa de um amigo. Éramos sete pessoas. Durante a conversa, obviamente, falamos sobre a COVID-19. Então um rapaz perguntou se haveria casos de pandemia no território africano. Outro rapaz respondeu rapidamente que não deveria haver nenhum caso, pois quem iria para lá se em África não tem nada? O mesmo rapaz que levantou a reflexão respondeu que em África tem muita coisa sim, e disse que adoraria ir à África do Sul fazer um safári.

Fiquei estarelecida com as falas e por isso questiono: o que sabemos sobre a África? O que aprendemos sobre o continente africano na escola? Por que a mídia estrangeira e brasileira aborda quase que exclusivamente as mazelas e tragédias do continente? O que sabemos sobre a diáspora negra? E, por fim, gostaria de propor um exercício a você, leitor. Responda, mentalmente, as questões abordadas acima. Agora, eu gostaria de dirigir a minha pergunta aos possíveis educadores e educadoras do ensino formal e/ou informal que lê esta tese de doutorado a refletir sobre: o que ensinamos sobre África e sobre a cultura afro-brasileira? O que sabemos, aprendemos e ensinamos sobre a contribuição dos participantes dessa diáspora na cultura brasileira? Portanto, quais são nossos imaginários sobre as africanidades que aprendemos e ensinamos na escola (Munanga; 2009; Oliveira, 2009; 2011)?

Nasci em sete de abril de 1982 em Leopoldina, Minas Gerais, numa quarta-feira da semana Santa às 9h10min da manhã, de parto normal. Nasci bem cabeluda e com nariz largo. Minha tia Ivoneza, que era enfermeira na Santa Casa de Caridade Leopoldinense, foi a primeira pessoa da família a me conhecer. Depois foi meu pai. No dia seguinte, minha tia Pedrina foi no hospital buscar a minha mãe. Foi a minha avó paterna, vó Geralcina, que curou o meu umbigo. Sobre a história do meu nome eu conheço duas versões. A primeira é que foi a tia Ivoneza que escolheu o meu nome, pois tinha uma personagem de novela da época que se chamava Thalita. A outra versão é que meu pai diz que foi ele quem escolheu o meu nome. Naquele ano teve a



décima segunda Copa do Mundo na Espanha. Minha mãe conta que o tio Bilu ia me ver durante os jogos e tapava meus ouvidos com as mãos dele durante os fogos de artifício. Foi do tio Bilu que ganhei o apelido de Nega Peta (Negra Preta). E do meu irmão ganhei o apelido crioula (crioula).

E, foi desde a tenra infância que eu dizia que nasci para ser professora. Ser professora, para mim, era algo nato.

Vo

Ca

Ti

Vo

??

*Ou destino?*

Minha mãe e minhas tias contam que eu brincava de dar aulas para as minhas bonecas. Dizem que eu juntava todas as bonecas na varanda e, com o meu quadro negro e minha caixa de giz, ensinava o que eu tinha aprendido na escolinha Varinha Mágica. Eu tinha quatro anos de idade. Eu adorava os meus gizes coloridos que acabavam rapidinho.

Eu me recordo, também, que eu sempre nutri um afeto imensurável pelas minhas professoras e achava lindo quando elas caminhavam pelos corredores da escola carregando debaixo do braço uma pilha de diários encapados cuidadosamente com plástico transparente! Eu tive apenas uma professora negra do pré-escolar, a antiga quarta série do ensino fundamental. Eu me lembro de acompanhar com os olhos aquela mulher negra entrar pela porta da sala, atravessar todas as carteiras e se sentar na última carteira do lado direito da minha sala de aula, para fazer o seu estágio docente. O nome dela é Eva Aparecida Silva. Eu me encantei por ela!

Mas foi dentro de uma academia de dança que comecei a explorar a Thalita professora. Ou a professora Thalita?

## 1.1 Mergulhando em caminhos afora...

No dia 12 de setembro de 2013 eu comecei o Mestrado em Arte com habilitação em Dança Contemporânea na *Irish World Academy of Music and Dance*, na Universidade de *Limerick* na Irlanda. Naquele dia de outono, eu não poderia imaginar que o meu processo como uma estudante e artista poderia ser vividamente suplementado por diferentes abordagens de olhar para a dança. Foi nessa época que eu aprendi um jeito de investigar a dança através da metodologia de pesquisa chamada, em inglês, de *Studio-Based Research*, ou *Arts-Based Research*, que chamarei nessa pesquisa de *Pesquisa Baseada em Arte*. Barone e Eisner (2012, p.4) definem a *Pesquisa Baseada em Arte* como aquela que, “encoraja estudantes a explorar a forma menos explorada, não mais simplesmente reproduzindo métodos de pesquisa testadas e já validadas, que aparecem sem novos fundamentos metodológicos”.

Segundo Dias (2013), a *Pesquisa Baseada em Arte* e a *Pesquisa Educacional Baseada em Arte* – que veremos mais para frente – foram pensadas e discutidas nas últimas décadas por estudiosos nas universidades norte-americanas e européias que “[...] vêm tentando compreender, valorar e conceber a produção em arte como uma modalidade de pesquisa acadêmica” (Dias, 2013, p.23). Esses estudos geraram metodologias cada vez mais aceitas nas Universidades, como a *Pesquisa Baseada em Arte* (PBA) e a *Pesquisa Educacional Baseada em Arte* (PEBA):

O argumento-chave para essas metodologias é que elas, ao enfatizarem a produção cultural da cultura visual, rompem, complicam, problematizam e incomodam as metodologias normalizadas e hegemônicas que são aquelas que estabelecem, formatam, conduzem, concebem e projetam o conceito de pesquisa acadêmica em artes, educação e arte/educação. A PBA e a PEBA buscam deslocar intencionalmente modos estabelecidos de se fazer pesquisa e conhecimentos em artes, ao aceitar e ressaltar categorias como incerteza, imaginação, ilusão, introspecção, visualização e dinamismo. Engajar-se em pesquisas utilizando PBA e PEBA é um ato criativo em si per si. [...] nessas metodologias, é diferente do apelo da pesquisa tradicional, pois está baseado no conceito do que o sentido não é encontrado, mas construído e que o ato da interpretação construtiva é um evento criativo. (Dias, 2013, p.23).

Essas metodologias promovem diversos níveis de envolvimento dos pesquisadores “que são simultaneamente cognitivos e emocionais” (Dias, 2013, p.24), contemplam formas alternativas de pesquisa “a partir das quais coisas novas podem continuamente irromper” e se permitem olhar para uma prática educacional que “promova e critique os modos normalizadores de escrever sobre o saber e conhecer”:

Pesquisas utilizando PBA e PEBA desafiam convenções da academia, exploram a compreensão da experiência humana e das artes e usam um vocabulário novo, que aceita a escrita em todos os tempos verbais e espaços de representação, desde que sejam justificadas para a pesquisa (Dias, 2013, p. 24).

Dessa forma, durante um ano mergulhei profundamente no universo novo que o curso me apresentava para apreender ferramentas e estratégias de investigação em dança e, conseqüentemente, em conhecer a mim mesma através do movimento. As minhas lembranças, expressas por meio de narrativas autobiográficas e relatos de experiências de vida, me permitiram aprimorar meus entendimentos sobre minha prática enquanto artista da dança.

O primeiro mergulho, uma atividade do curso, me fez atravessar o oceano Atlântico em direção ao Brasil para eu me apresentar e descrever as minhas primeiras lembranças e experiências em dança. E, como eu citei anteriormente, minhas primeiras experiências de ensino.

Segue abaixo a tradução de um trecho do texto *Personal Narrative Project* submetido ao programa de mestrado o qual eu intitulei *My early years and dance/meus primeiros anos na dança (tradução livre)* (Teodoro, 2013, p. 1-2).

*Em 1991, eu pedi à minha mãe para me matricular na única escola de dança que existia em Leopoldina, chamado Studio R. Eu posso me lembrar do primeiro dia, em particular do cheiro da sala de dança e da expressão facial da minha mãe. Eu acho que ela estava com medo do valor da mensalidade. No entanto, depois de um mês de aulas eu ganhei uma bolsa de estudo porque comecei a ajudar a professora a memorizar as coreografias. Naquela época, eu dançava sete coreografias no total de onze partes coreográficas de um espetáculo. A academia de dança foi fundada em 27 de fevereiro de 1986 pela professora Rita de Cássia Souza Lima França. Por mais de uma década o estúdio teve aproximadamente duzentos alunos todo ano. Tia Ritinha, como era carinhosamente chamada, é formada em Educação Física e estudou balé clássico e jazz por muitos anos. Eu comecei a dançar no Studio R com nove anos de idade. A minha primeira professora foi a Luciana Guide ou tia Luciana. Luciana começou a dar aulas de dança aos dezesseis anos e eu fui uma de suas primeiras alunas.*

*Fui aluna da academia até os dezessete anos. Durante esse tempo eu fiz balé, jazz, sapateado, hip-hop etc. Quando eu tinha onze anos de idade eu já dançava com o grupo de adolescentes mais velhas do que eu e fazia alguns cursos de dança em outras cidades.*

*Em meados da década de 1990, Tia Ritinha aumentou sua academia de dança, que se tornou uma academia de ginástica também. Eu passava boa parte do dia no estúdio. Aos treze eu dava quarenta minutos de aulas de step, por exemplo.*

*Por conta disso, o meu objetivo era fazer vestibular para Educação Física. No entanto, pouco tempo depois descobri os cursos de graduação em Dança e mudei de ideia...*

O caminho que eu venho trilhando como *professora* iniciou nessa época. Foi com a tia Ritinha que eu visitei uma escola municipal de um bairro mais pobre de Leopoldina. A escola tinha paredes amarelo claro e janelas pintadas de azul bastante empoeiradas. A escola não tinha quadra e a aula aconteceu numa espécie de quintal de terra batida. As crianças, muitas crianças negras e pardas, brincavam com bambolês que rodavam na cintura ou pulando sobre eles espalhados pelo chão. Parecia que as crianças estavam empoeiradas. Era tanta poeira, mas tanta poeira que eu consegui me enxergar professora.

## **1.2 Um salto para os mares de morros mineiros**

Das águas profundas do oceano Atlântico, eu os convido para saltarmos para os mares de morro da região de Viçosa, Minas Gerais, onde eu fiz o curso de licenciatura e de bacharelado em Dança na Universidade Federal de Viçosa. O curso iniciou em maio de 2002. Em linhas gerais, durante o curso: eu criei um solo e dancei sete espetáculos em grupo; fiz quase duas mil horas de estágio trabalhando com crianças, pessoas com deficiências, adolescentes e adultos. Eu trabalhei em três diferentes projetos sociais espalhados por Viçosa, incluindo um quilombo. Escrevi uma monografia na qual eu falei sobre os aspectos históricos da presença da dança nos programas de auditório da televisão brasileira.

O que mais me chama atenção neste período é que em menos de dois meses como estudante do curso eu já lecionava dança em um projeto de extensão chamado AABB Comunidade. O Programa Integração AABB Comunidade consiste em uma proposta socioeducativa, desenvolvida nas AABBs, que integra família, escola e comunidade.

As atividades do projeto eram desenvolvidas em pelo menos três dias da semana – 4 horas ao dia, no contra turno escolar. O clube ficava a alguns minutos de carro da UFV, na estrada entre Viçosa e Ubá. O carro da Universidade me buscava onde eu estivesse. Normalmente, eu ia trabalhar entre uma aula e outra ou durante os meus horários de almoço. Era cansativo e muitas vezes eu dormia durante as aulas. Como eu morei no alojamento da Universidade e tive uma bolsa alimentação vinculada a esse projeto, eu não poderia faltar às atividades. Além disso, os meus alunos esperavam ansiosos por mim, mesmo que no horário das aulas quase ninguém quisesse participar. Eu me recordo de fazer os planos de aula, levar todos os meus CDs de música, mas, quase todas as vezes, o tema da aula se revelava durante a própria aula. E isto não me afetava negativamente. Eram meninos e meninas entre 12 e 17 anos, de família de baixa renda, que iam para esse projeto e que, de tempos em tempos, sumiam, pois, tinham que ajudar na colheita do café. A minha curiosidade, por exemplo, em pesquisar a dança que era veiculada na televisão surgiu da relação que eu tinha com esses alunos que possuíam, como primeira referência de dança, a dança e os gêneros musicais que viam nos programas da televisão aberta brasileira. Este trabalho de conclusão de curso, intitulado *Aspectos Históricos da Inserção e Presença da Dança nos Primórdios da Televisão Brasileira*, defendido e aprovado no ano de 2006, com orientação da Professora Mestre Laura Pronsato, foi explorado e desenvolvido durante o mestrado em Dança que cursei na UFBA. Intitulado *A ideia de dança como entretenimento veiculada pelos programas de auditório da televisão brasileira: compreendendo sua configuração*, este trabalho teve como objetivo geral pesquisar o processo histórico-cultural da inserção e presença da dança no período inicial da televisão brasileira para compreender quais foram as influências e de que forma a dança se estabeleceu como um elemento utilizado nos programas de televisão.

Eu percebo que a minha formação enquanto professora, na Universidade, foi se dando nos entre lugares por onde eu caminhava, ou seja, no curso de licenciatura em dança e na minha atuação como estagiária/docente nos vários projetos sociais nos quais atuei. Cursar a licenciatura em Dança foi uma escolha sólida e pensada, pois eu queria ser professora. Segundo Bernardete A. Gatti no artigo “Formação de professores no Brasil: características e problemas”, as licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm a finalidade formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial (2010, p. 1359). Gatti explica que,

a profissionalidade é o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional,

e que a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade. Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Com estas conceituações, estamos saindo do improvisado, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos. (2010, p. 1360).

Por essa ótica, o estágio na minha formação, tanto as “disciplinas” de estágios supervisionados quanto o estágio realizado em outros setores do mercado, como em academias de dança, foi crucial para que eu refletisse sobre a relação entre teoria e prática, relação professor-aluno, práticas de ensino, didática do ensino da dança etc. A minha prática não foi colocado no final do curso. Eu tive a oportunidade de estar lecionando em projetos como o da AABB Comunidade, como citei acima, desde o segundo mês como estudante. E durante todo o curso, eu tive muitas oportunidades de compreender que a finalidade do estágio “é levar os alunos a uma análise das realidades sobre as quais atuarão, e também servir como fonte de experiências concretas para as discussões sobre as questões de ensino e procedimentos pedagógicos” (Pimenta, 1995, p. 58).

Nessa época, além de me rotular como uma professora nata, eu comecei a dizer que eu era uma professora nata e de projeto social. Queria me tornar uma educadora para a cidadania. Eu me lembro bem disso, e a professora que escreve agora essas memórias também quer educar para a cidadania e para a vida. Parece que eu sempre tive essa predisposição de indagar a diversidade das realidades sociais e de desejar pela capacidade de pensar e de questionar o mundo, de uma pedagogia para a libertação, fortemente apreendida por Freire (1996, 1997).

### 1.3 Pulando as ondas do mar

Eu vou navegar  
Eu vou navegar nas ondas do mar eu vou  
Navegar, eu vou navegar  
Eu vou navegar nas ondas do mar eu vou  
Navegar, eu vou navegar  
Eu vou navegar nas ondas do mar eu vou  
Navegar, eu vou navegar, é d'oxum  
Gerônimo

Em março de 2007, eu comecei o mestrado em Dança na Universidade da Bahia. O curso foi teórico do início ao fim. Para preencher essa lacuna na metade de 2007, sete estudantes orientados por Mara Guerrero criaram juntos um grupo chamado *Experimento Bruto*. Voltarei a falar mais sobre essa experiência um pouco mais à frente...aguardem. Durante os três anos que morei em Salvador, atuei como professora em dois projetos sociais e vivi um período na grande metrópole negra brasileira que me aproximou de alguma maneira, ainda que bem pouco, da minha própria negritude, (Munanga, 2020). E isto, para mim, quer dizer me aproximar de um posicionamento político. Por mais que eu não tenha “visto” e assumido esse posicionamento enquanto eu morei por lá e nos anos subsequentes, algo aconteceu. Eu sinto que uma voz tentou se comunicar comigo soprando algo no meu ouvido, mas eu não consegui me silenciar para ouvi-la. A escuta veio como movimento de dança anos depois.

Quem vos fala aqui é uma professora para a cidadania e para a vida, e eu sou uma mulher negra. Essa informação é muito importante para a tessitura da profissional que estou me tornando. E também é relevante para a criação dessa coreografia em tempo real que proponho fazer desta tese. Quais os passos que me guiaram e marcaram a minha aproximação da minha identidade enquanto professora? Como a minha história de vida contribui para a formação da minha identidade enquanto professora e mulher negra? Pois nesse entrecruzamento seria impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal (Maçaneiro, 2013).

#### **1.4 Das águas salgadas ao mar de morro de novo**

Depois de três anos morando em Salvador e um ano em São Paulo, capital, eu voltei a viver na minha cidade natal.

Durante os anos de 2011 e 2012, trabalhei como professora de Arte (PEB-III e PEBD1/Artes) em três escolas do município e em uma escola do Estado em duas diferentes cidades da Zona da Mata Mineira. Na época, pude vivenciar alguns percalços da prática educativa em dança no contexto escolar. De um lado, percebi a falta de conhecimento da especificidade da dança, sendo constantemente solicitada a pintar os muros da escola, a ensinar artesanato ou a desenhar cartazes para as atividades escolares. Tive a impressão de que o professor de Arte, ou o de Educação Artística, como as escolas ainda insistiam em nomear a função, era visto como professor polivalente que tinha de fazer ‘de tudo’. Já por outro lado, era solicitada para contribuir com uma ‘dancinha’ para todas as festividades da escola.

Muitas modificações no que se refere à temática Formação de Professores de Arte como questões históricas, criação de leis e documentos, ocorreram nos últimos 50 anos. A partir de

1970, ocorreu um fortalecimento do ensino de Arte no Brasil (Alvarenga; Silva; 2018, p. 1012-1013):

[...] no final da década de 1970, houve uma expansão do sistema público de ensino, o que permitiu ampliar o acesso e a democratização da educação básica, como já foi abordado aqui, na introdução. Todavia, tal expansão não foi acompanhada pelos devidos investimentos financeiros e produziu uma grande demanda por docentes. Dentre as licenciaturas criadas, estavam os cursos de Educação Artística, área que se tornou obrigatória na educação básica a partir da LDB nº 5.692/71, como se lê em seu artigo sétimo: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]” (Brasil, 1971). Naquele momento, a Educação Artística era entendida como atividade e não como uma área de conhecimento. Para atender à demanda de formação, foram criados cursos de curta duração, os chamados polivalentes, que possuíam, em média, dois anos. Essa estruturação das licenciaturas deixou marcas profundas no ensino de Arte na educação básica e nos cursos de ensino superior, pois as aplicações dessa polivalência, através de uma concepção generalista, contribuíram para “[...] a superficialidade da área nos currículos escolares e impossibilitaram o conhecimento sistematizado, sua contextualização histórica e a especificidade de cada linguagem artística”

De igual maneira, o reconhecimento da Arte como disciplina escolar obrigatória foi legalmente introduzido pela Lei de Diretrizes e Bases n.9394/96, que instituiu a presença das quatro linguagens artísticas no ensino escolar – música, dança, teatro e artes visuais. Pouco mais tarde, em 1997, a dança foi mencionada e recomendada como parte integral da educação em Arte, aparecendo como uma área curricular com conteúdos específicos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Muito embora os PCNs tenham reconhecido o lugar da Arte no currículo, ao reconhecer a importância das diferentes linguagens artísticas num patamar igual ao das outras disciplinas, fazem-se necessários mais esclarecimentos em favor da Arte na Escola. Outra resultante gerada pela presença da Dança nos PCNs foi: a falta de profissionais qualificados para ensiná-la; a falta de bibliografia específica da área da dança em português dos estudos já produzidos pela área internacionalmente; e, principalmente, o maior desempenho e responsabilidade das universidades e dos órgãos governamentais nesta área de conhecimento em relação à pesquisa, formação de professores e divulgação desse material em seminários, festivais, encontros e congressos (Marques, 2007). Como consequência dessa demanda, diversos cursos de licenciatura nos distintos campos artísticos foram criados ou ampliados. Atualmente, são quarenta e nove cursos de graduação em Dança, três em Minas Gerais, na UFV, UFMG e UFU. Em consulta ao site do Ministério da Educação, desses cursos, trinta e dois são cursos de formação de professores em dança, ou seja, Licenciatura em Dança. O Brasil tem cerca de quarenta programas de pós-graduação em artes. Faz-se necessário destacar, ainda, a criação de



um programa de pós-graduação específico de Dança em 2006 pela Universidade Federal da Bahia, onde finalizei meu mestrado há alguns anos.

Parece que, em concordância a LDB nº 9.394/96, surgiu a Lei nº 11.769/085 (Brasil, 2008), que adiciona o artigo 26 daquela lei, adicionando o parágrafo sexto: “[...] a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2o deste artigo” (Brasil, 2008). A referida lei motivou a criação do Projeto de Lei (PL) nº 7.032/106 (Brasil, 2010), que se transformou na Lei nº 13.278/16, a qual altera a LDB nº 9.394/96 da seguinte forma: as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2o deste artigo (Brasil, 2016).

Com a definição de quais linguagens artísticas são obrigatórias no ensino de Arte na educação básica, muitas dificuldades poderão ser resolvidas respaldando legalmente os professores licenciados nessas quatro linguagens. Chamo a atenção para:

(1) fim da formação específica/atuação polivalente; (2) extinção dos concursos que não respeitam a formação do inscrito nos processos seletivos para professor na educação básica; e (3) provável extinção dos cursos de graduação polivalentes na área de Arte. A formação específica e atuação polivalente em arte é um dos problemas que poderá ser resolvido pela Lei nº 13.278/16, pois ela especifica as linguagens artísticas e estabelece que deve haver a “[...] necessária e adequada formação de professores (Alvarenga; Silva; 2018, p.1014).

Em relação à função e o papel da dança na escola formal, tendo em vista que este espaço não seja ou é o único para se aprender a dança, a escola é hoje, “[...] um lugar privilegiado para que isso aconteça e enquanto ela existir, a dança não poderá continuar mais sendo sinônimo de “festinhas de fim-de-ano” (Marques, 2003, P.17).

Sem dúvida foi um período conturbado, pois a jovem professora estava estreando no palco do ensino formal, depois da graduação e do primeiro mestrado. No entanto, foi nesse momento que eu, como licenciada em Dança, iniciei um trabalho que considerasse o contexto sociocultural dos alunos, chegando assim ao ensino de performances africanas: folia de reis e mineiro-pau. Esta prática contribuiu para mudar um pouco o entendimento de que a dança presente na escola tem que estar relegada basicamente às festividades escolares ou que tais danças deveriam ser usadas para a integração da instituição com os pais ou comunidades (Strazzacapa; Morandi, 2006).

Mas como eu cheguei a estas manifestações? Eu perguntei aos meus alunos sobre o que eles faziam para se divertir, que festas frequentavam e que tipo de danças eles conheciam. O tema Folia de Reis logo saiu em quase todas as turmas de uma escola e logo em seguida o Mineiro-Pau. Juntos, eu, os alunos, outros colegas professores, a cantineira, que era mãe de

uma aluna, o avô do outro, o primo de um terceiro, construímos um trabalho a muitas mãos. Montamos uma Folia de Reis com alunos de diferentes idades e interesses. Tínhamos três palhaços de folia, um deles era uma menina. Outros, a grande maioria tocava diferentes instrumentos musicais e um grupo menor participou da confecção da farda e da bandeira. Criamos também um grupo de Mineiro-Pau. Na escola da zona rural, além da Folia de Reis, montamos um grupo de Capoeira.

Figura 2 - Os palhaços de Folia de Reis e a professora de Arte, 2012



Fonte: Autora

Esta rica experiência serve aqui para mostrar um primeiro esboço da minha relação e do meu interesse em discutir a relação étnico-racial no universo educacional, que é a temática que exploro nesta tese. No entanto, naquela época eu não estava consciente para o quanto a cultura negra orienta e inspira os negros da diáspora (Gilroy, 2002; Hall, 2003;). Eu não me reconhecia enquanto uma mulher que pertencia a um grupo discriminado para que eu pudesse discutir o racismo e a falsa democracia racial com mais propriedade, por exemplo.

Não foi fácil. A voz que soprava novamente nos meus ouvidos não foi ouvida mais uma vez. A voz insistia em me dizer a palavra ancestralidade. Por que eu não conseguia ouvir que a dança do palhaço de folia me chamava para dançar junto? Por que eu não ouvia que o batuque me chamava para dançar junto? Por que eu não ouvia a força da comunidade e da coletividade? Por que eu me atraía tanto pelas danças circulares? Por que eu não estava consciente da minha negritude? (Munanga, 1988; Gomes, 2002; Carneiro, 2005).

## Cena 2

Naiara, uma estudante de graduação em artes visuais, ao final de um encontro que aconteceu na disciplina Cultura e Arte afro-brasileira, em 22 de novembro de 2018, disse: “Eu nunca fui tímida, eu fui silenciada”.

*Eu não me tornei professora quando me formei na UFV, mesmo indo estudar naquela instituição sabendo que eu queria ser professora.*

*Eu nunca pensei que eu terminaria o curso de licenciatura em dança, me tornaria uma professora e começaria a minha carreira e pronto.*

*Não me tornei professora caminhando naquele entrelugar do curso e projetos sociais.*

*Não me tornei professora aos trezes anos dando aula de step em uma academia de dança e ginástica.*

*Não me tornei professora observando meus professores e seus diários encapados com plástico transparente.*

*Não me tornei professora dando aula para as minhas bonecas aos quatro anos de idade.*

Me tornei professora quando me descobri uma pessoa curiosa e investigativa, uma pessoa que gosta de aprender e que sente que está sempre em desenvolvimento profissional. Habilidade que eu percebo dialogar com a artista, que escreve essa tese. Thalita professora e artista.

## 1.5 Mergulhando em caminhos afora...Parte II

Foi nesse contexto que ouvi uma voz mais alta me dizer que eu precisava de um tempo para fortalecer a minha formação enquanto artista. Voei alto e cheguei à Irlanda em 14 de outubro de 2012. Desembarquei no aeroporto de Dublin. No saguão de desembarque me esperava um motorista que faria o meu traslado com uma plaquinha com o meu nome escrito. Gentil e simpático, o motorista pegou todas as minhas bagagens. Quando saí da área de desembarque em direção ao carro, senti o vento frio atravessar as diversas camadas de roupas de frio brasileiras que vestia (parecia uma cebola sem conseguir levantar os braços) e me cortar em pedaços. Naquele momento a ficha caiu e pensei:

– Meu Deus, eu fiz isso mesmo!

Cheguei com segurança à casa da Família Gavin que me acolheu calorosamente durante três semanas.

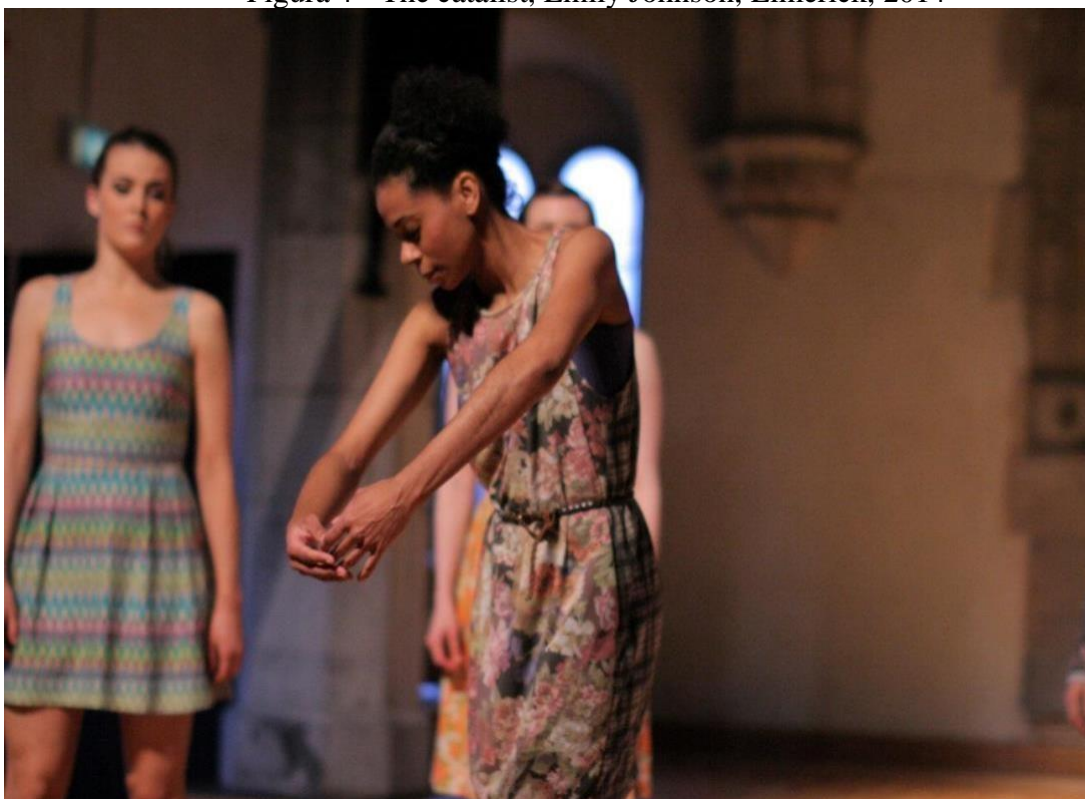
O mestrado começou um ano depois dessa chegada fria e calorosa. Naquela época, eu não poderia imaginar que repensar a minha prática enquanto artista contemporânea fosse contribuir para que eu repensasse a minha prática enquanto professora. Além de me permitir abrir a minha escuta para o chamado ancestral. Durante o primeiro e o segundo semestre, como parte do estudo no Master of Arts: Dance Performance na Irish World Academy, assisti aulas divididas em três seções: habilidades de dança, projeto eletivo e repertório performativo de dança, onde a composição do solo e do conjunto ocorreu. No terceiro semestre criamos o último dos três solos que compusemos no decorrer do curso e escrevemos a dissertação. Ao contrário do primeiro mestrado, este último foi inteiramente prático. Entre as escolhas artístico-metodológicas do curso estavam: a *Pesquisa Baseada em Arte*, o estudo de práticas somáticas como a dança pós-moderna, yoga, Body-Mind Centering e Movimento Autêntico. Fazíamos balé e Pilates, também. Nas horas vagas, nos dedicamos aos nossos estudos em estúdio.

Figura 3 - The body octet, John Scott, Limerick, 2014



Fonte: Autora

Figura 4 - The catalyst, Emily Johnson, Limerick, 2014



Fonte: própria

Vale ressaltar que o mestrado na Irlanda não tinha preocupação pedagógica e/ou educacional, ou seja, o foco era o fazer artístico. Foram quase dois anos sem lecionar. Eu senti saudade de estar em sala de aula como professora. Inclusive, relatei esse sentimento à minha tutora, Professora Mary Nunan, que sugeriu que eu criasse um trabalho com os alunos do curso de graduação em dança da Faculdade para sanar essa necessidade, mas optei por criar trabalhos solo, que parecia ser mais fácil lidar apenas com uma pessoa do que com um grupo, visto que era um trabalho que ‘valeria nota’. Vale ressaltar também que no grupo constituído de oito estudantes éramos: uma brasileira, dois malásios, duas irlandesas, duas norte americanas e uma estudante da Palestina. Eu era a única negra.

### **1.6 Vamos dar uma pausa nessa dança...**

Sou professora e artista. Mas quando me tornei artista? Afinal, o que os artistas fazem?

Cresci ouvindo dizer que eu era uma artista. Os mineiros costumam dizer que criança levada é criança arteira. Ou seria uma criança criativa?

Para contar esta história eu preciso que voltemos lá no início do texto, na época que eu fiz mestrado em dança na UFBA. Vamos retomar o nosso papo sobre o projeto *Experimento Bruto*.

No início do segundo semestre de 2007, orientada pela pesquisadora e artista Mara Guerrero (SP), participei de um projeto que consistia em cinco solos dançados simultaneamente, mas em espaços distintos, no projeto chamado *Experimento Bruto*. Foram realizadas duas apresentações, uma no Painel Performático, da Escola de Dança da UFBA, e outra no World Dance of Alliance, também realizado na capital baiana. A versão grupo-intervenção tinha como tema/mote e desejo de pensar: “É aquilo que não pode ou não pôde ser solução e tentativa do que não encontrou vazão: táticas de sobrevivência: como continuar pesquisando dança?”

*Desde o primeiro encontro trabalhamos com improvisação com restrições, usando o tempo e diferentes tarefas que nos permitissem expandir nossas habilidades de escolhas de movimento, enquanto nosso treinamento “quebrava” nossos próprios padrões de movimento. O processo era um exercício performático.*

Mara Guerrero, com sua extensa e sólida experiência como artista da dança na cidade de São Paulo, conduziu o projeto com delicadeza e responsabilidade. Através de sua condução, Guerrero me aproximou das possibilidades estratégicas de aprofundamento nos estudos da improvisação para a cena, ou seja, como um modo compositivo da dança. A oportunidade de participar do *Experimento Bruto* me colocou em contato com um trabalho em composição em tempo real que expandiu as possibilidades dramáticas do meu próprio corpo. Guerrero me aproximou da Thalita artista.

Um dos integrantes do grupo, o artista, crítico de dança e pesquisador Joubert Arrais, deu continuidade ao trabalho desenvolvido e escreveu um artigo que conta a criação de um solo demonstrativo de improvisação em dança, o Sambarroxé. A obra tinha como foco discutir a relação midiática e midiaticizada entre dança e música no contexto nordestino-brasileiro, a partir de três manifestações culturais (o samba, o arrocha e o axé).

Eu me identifiquei com a proposta de movimento que era baseada na improvisação em tempo real. De acordo com Guerrero (2008, p. 16), a improvisação, então, caracteriza-se pela imprevisibilidade de suas configurações, onde o processo é desvelado como forma de

apresentação, sem um produto final pré-elaborado. É um dos diversos modos de composição em dança, e pode ser definido, de um modo geral, como a ocorrência que se obtém através de procedimentos que contam com algum grau de abertura em sua obra, organizados entre resoluções imprevistas e em tempo real. Pode ser considerado uma ‘obra aberta’, que agrava e explicita condições inerentes a todas as obras artísticas: nelas, pesquisa, produção e apresentação se configuram na ideia de processualidade. Não existe obra ideal pré-elaborada, e sim composições organizadas a partir de possibilidades emergentes durante sua própria ocorrência. A imprevisibilidade observada e experimentada pelo artista tende a ser adotada como a principal característica da improvisação, que promove modificações de sequências e encadeamentos motores, alterando, em tempo real, as relações que definem a estrutura compositiva.

Como artista, professora, pesquisadora e cidadã me identifiquei com a proposta de movimento que era baseada na Improvisação em Tempo Real conduzida e dividida entre o grupo. Eu gostava da sensação de estar nem antes e nem depois, e sim no momento presente. Parece clichê, mas é bem verdade. Intuitivamente, eu percebi que era daquela forma que gostaria de me expressar e de comunicar experiências estéticas...afinal, o que os artistas fazem?

Eu percebo que, mesmo depois do mestrado na Irlanda e dos novos conhecimentos que adquiri através da PBA, o trabalho realizado em Salvador continua ressoando em meus processos artísticos. Foi um marco no qual a Thalita professora e a artista começaram a se imbricar de tal forma que ambas se alimentam através de experiências metodológicas e estéticas.

### **1.7 A voz ressoando e dando voz.**

Em um dia qualquer de manhã em Dublin eu acordei e olhei para o teto. Senti um vazio tomar conta de toda a extensão do meu corpo. O teto foi ficando cada vez mais alto, distante e a sensação de que era mais fácil ser uma mulher negra na Irlanda do que no Brasil foi ganhando a mesma proporção do abismo que se criou entre mim e o teto. A partir daquele instante, passei a me questionar: o que significava ser uma mulher negra e brasileira vivendo no exterior? O que é ser negro no Brasil? Por que parecia que era tão mais fácil ser uma mulher negra na Europa?

A voz que soprava baixinho no meu ouvido ecoou de dentro para fora em alto e bom tom. A tomada de consciência da minha negritude começava a ser incorporada.

Durante a temporada morando fora do país eu comecei a me relacionar de outras maneiras com o meu próprio cabelo.

### Cena 3

Quando eu tinha nove anos de idade fomos dançar num distrito de Leopoldina. Foi a minha primeira apresentação artística desde que entrei para fazer aulas de jazz no *StudioR*. Lembro que eu vi a tia Luciana pentear o cabelo de todas as minhas coleguinhas que iam dançar, menos o meu.

Minha relação com meu cabelo crespo mudou drasticamente quando parei de dançar balé clássico. Eu sempre alisei o meu cabelo com produtos químicos que corroía o meu couro cabeludo e/ou usava pente quente para poder fazer o bendito coque do balé e ficar como todas as outras meninas. Quando morei em Salvador, observava os cabelos crespos e volumosos de algumas meninas e sempre fazia trança quando ia visitar a família em Minas. Ocorreu que, pela primeira vez em toda a minha vida, nessa temporada fora do país o meu cabelo crespo tornou-se elemento essencial na construção da minha identidade e, por conseguinte, na produção dos meus trabalhos no estilo assumidamente *Blackpower*, nos penteados, no uso de turbantes e de diferentes cortes. Esta representação em torno do meu cabelo veio para politizar a minha relação com o mundo, pois:

O corpo negro não se separa do sujeito. A discussão sobre regulação e emancipação do corpo negro diz respeito a processos, vivências e saberes produzidos coletivamente. Isso não significa que estamos descartando o negro enquanto identidade pessoal, subjetividade, desejo e individualidade. Há aqui o entendimento de que assim como “somos um corpo no mundo”, somos sujeitos históricos e corpóreos no mundo. A identidade se constrói de forma coletiva, por mais que se anuncie individual. No Brasil, o corpo negro ganha visibilidade social na tensão entre adaptar-se, revoltar-se ou superar o pensamento racista que o toma por erótico, exótico e violento. Essa superação se dá mediante a publicização da questão racial como um direito, via práticas, projetos, ações políticas, cobrança do Estado e do mundo privado da presença da população negra na mídia, nos cursos superiores, na política, nos lugares de poder e decisão, na moda, na arte, entre outros (Gomes, 2017, p. 94).

E, esse corpo no mundo, em uma das atividades artísticas do mestrado eu tentei elaborar uma apresentação de dança na qual eu escondia objetos dentro do meu cabelo *Blackpower*, que caíam no chão conforme eu me movimentava inspirada pelas perguntas que emergiram dentro do meu quarto olhando para o teto. Vale relembrar o que foi dito anteriormente: o que



significava ser uma mulher negra e brasileira vivendo no exterior? O que é ser negro no Brasil? Por que parecia que era tão mais fácil ser uma mulher negra na Europa? E, por fim, a pergunta que tinha o peso de toda a extensão de todo o oceano Atlântico emergiu: na contemporaneidade, o que é ser descendente de africanos escravizados? Como essa herança/marca vive em meu corpo?

Era bastante claro, para mim, que eu tinha muitas questões dentro da minha cabeça - literalmente - que se faziam urgentes em serem discutidas. Perguntas que emergiam do, no e pelo meu corpo negro.

Entretanto, eu não consegui me entender com essas questões, demasiadamente complexas na época, principalmente em relação a construção da minha identidade, mesmo orientada por uma investigação através da autorreflexão e na *Pesquisa Baseada em Arte*. No entanto, não se tratava de “falar de mim” mas “a partir de mim” (Hernández, 2013, p. 51). Eu estava imersa em “[...] uma forma de regulação do corpo negro que se dá na violência do racismo que afeta a todos nós, inclusive nas suas próprias vítimas” (Gomes, 2017, p.79). Não poderia abordar essa experiência através de uma investigação autocomplacente. Eu precisava me (re)encontrar com uma corporeidade negra emancipada (Gomes, 2017, P.93).

Eu mergulhei nas profundezas do oceano Atlântico e me reencontrei com uma travessia de dor e flagelo que meu ancestrais, que foram trazidos de África para serem escravizados em quase todo território americano, foram submetidos em navios negreiros ou navios tumbeiros. A dor era tão profunda, que parecia que eu circulava em torno da árvore do esquecimento, porém ao contrário, deixando que as memórias de dor fossem se descortinando. Como no trabalho do artista mineiro Paulo Nazareth, que volta 437 vezes a Árvore do Esquecimento, ao redor da qual os homens e as mulheres eram obrigados a dar sete e nove voltas, num ritual para apagar a memória do passado.

Figura 5 - L'Arbre D'Oublier, 2013



Fonte: Paulo Nazareth; Videobrasil

A centralidade da minha experiência de vida, naquele momento, precisou de tempo para ser investigada e desvelar o que, na época, não foi dito. Foi preciso eu fazer o mesmo trajeto que meus ancestrais fizeram – a travessia do oceano – para me tornar uma mulher negra.

### **1.8 Reconectando fios ancestrais através do movimento.**

#### **Cena 4**

Eu cheguei no prédio da faculdade de Dança da Universidade Federal de Viçosa numa segunda-feira pela manhã e fui recebida calorosamente por um aluno alto, magro e negro que me dizia sem parar como ele estava feliz e que mal poderia acreditar que teria uma professora negra.

Em meados de outubro de 2014 desembarquei no Brasil, exatamente dois anos após viver na Irlanda. Pouco meses depois fiz concurso e fui aprovada para atuar como professora substituta do curso de graduação em Dança da Universidade de Viçosa.

Quando eu cheguei no novo trabalho e fui recebida por um aluno negro, um dos poucos estudantes negros do curso, foi como se uma âncora de metal pesado tivesse sido lançada ao mar me aterrando naquele lugar. Embora a travessia de volta para casa tivesse provocado muitas perguntas existenciais, eu estava consciente da recepção politizada do meu aluno, do importante papel que eu ocuparia e que mergulharia numa profundidade de experiências que contribuíram para a minha construção identitária, permitindo-me explorar os trânsitos entre a arte e a educação. Para aquele aluno eu era a mulher preta no poder (CARNEIRO, 2020). Eu estava numa instância de poder, a universidade, com uma minoria de professores e professoras negros e negras. Esse aluno foi, provavelmente, empoderado enquanto me via preenchendo uma lacuna institucional provocada pela ideologia do racismo.

Eu estava muito feliz e completamente inspirada pelo trabalho que tinha, recentemente, desenvolvido na Irlanda. Eu me dediquei integralmente ao curso. E como professora, era dentro da sala de aula que eu me sentia no direito e no dever de ser uma pensadora, uma pesquisadora.

Leitor: – Pesquisadora? Você disse isso mesmo?

Thalita: – Sim!

Ouvi durante toda a graduação e o primeiro mestrado inteiro que quem faz pesquisa é o estudante de doutorado. Ouvia muito também uma fala que sugeria que quem quisesse seguir a carreira acadêmica, ser pesquisador e professor universitário teria que fazer mestrado e doutorado. Nesse sentido, significa que o professor que não quer, por inúmeros motivos, fazer uma pós-graduação e vai atuar na educação básica não faz pesquisa ou não quer ou não pode pesquisar?

Leitor: – Mas de que pesquisa estamos falando aqui?

Thalita: – Calma, a gente vai chegar lá.

Durante os anos de 2015 e 2016, no curso de graduação em Dança, lecionei diversas disciplinas. Entre elas estão: Dança de Salão, Desenvolvimento Humano e Dança, Filosofia e Arte, Dança Contemporânea, Composição Solística, Didática no Ensino da Dança, Práticas Pedagógicas na Educação Infantil etc. Estava encantada porque eu estava no lugar que eu queria estar: na sala de aula. Estava encantada também com os projetos de extensão. Estava encantada com as possibilidades de aprendizagem e troca de experiências. Evidentemente, como aconteceu nas minhas primeiras experiências no ensino, eu vivi muitos percalços e crises e momentos nervosos como docente do curso. A vivência na Irlanda e a metodologia de *Pesquisa Baseada em Arte* me ajudaram muito nesse sentido e esta tornou-se a metodologia que eu escolhi para trabalhar em quase todas as disciplinas, tendo como premissa “[...] que o conhecimento também pode derivar da experiência. E uma forma genuína de experiência é a artística” (Hernández, 2013, p. 43), favorecendo os meus alunos com uso de métodos de ensino-aprendizagem que evidenciam a experiência, o diálogo, a observação e a observação participante.

Vivi muitas experiências marcantes que, aparentemente ou inicialmente, não se inter-relacionam. Quando eu olho para essas experiências que me despertam diferentes sensações, sentimentos e conhecimentos, eu as vejo como um novelo emaranhado. A escrita desta tese, como um fio que tece uma coreografia em tempo real através de uma forma de investigação baseada em arte, a artografia, tem me permitido olhar e enxergar tudo como eu nunca havia visto e que parecia confuso.

O meu retorno para o Brasil foi bastante movimentado. Tornei-me professora universitária. Uma professora universitária negra em busca de afirmação étnica.

Dessa forma, comecei a ler sobre a diáspora negra e me deparei com os estudos do professor Doutor Zeca Ligiero. Em julho de 2015 fiz uma oficina com o professor num Festival de Inverno intitulado “Performances Afro-ameríndias”. Nesse mesmo evento, participei da conferência “Outro Teatro: batucar/cantar/dançar/contar”. Desde então, voltei-me para os estudos das performances afro-brasileiras e decidi me ocupar com o estudo da performance do ritual e do jogo afro-brasileiro além da presença do *batucar/cantar/dançar/contar* como denominador comum na redescoberta da minha ancestralidade. O encontro com o professor Ligiero e com o Outro Teatro foi um divisor de águas na minha vida. Segundo Zeca,

No caso dos elementos performativos, destacamos o conjunto de técnicas aplicadas simultaneamente com o cantar-dançar-batucar – expressão usada por Fu-Kiau para indicar o denominador comum das performances africanas negras. Busenki K. Kia Fu-Kiau, filósofo do Congo. Seus estudos têm sido de fundamental importância no tocante ao conhecimento dos simbolismos das culturas bantos e têm sido usados largamente por curadores de exposições centradas na diáspora africana, como a *Faces of God*, em Nova York (1993), e *Kongô gesture*, em Paris (2002), ambas tendo como curador Robert Farris Thompson. Ao considerar a junção das artes corporais às musicais e, sobretudo, acrescido do uso do canto como algo simultâneo e percebido como uma unidade dentro da performance africana, Fu-Kiau destaca um dispositivo que, sem dúvida, continua sendo característico das performances da diáspora africana nas Américas – não é possível existir performance negra africana sem este poderoso trio, e o mesmo é aplicável em relação às performances afro-brasileiras. (2011, p.109)

E aí bateu tudo.

Esse *continuum* aliado ao jogo dramático (Ligiero, 2011), apresentado de maneira lúdica e experiente do professor Zeca, me permitiu, através do meu próprio corpo, trilhar possíveis caminhos em busca da minha ancestralidade.

Ao longo da minha prática em Arte/Dança eu não me confrontei com o meu corpo negro enquanto identidade, ou seja, parte integral do modo de ser, pensar e operar no mundo. E, nesse sentido, a identidade é definida por Nilma Gomes (2005, p. 41) como “um modo de ser no mundo e com os outros [...] Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares, referências civilizatórias que marcam a condição humana”. Larrisa Ferreira, no artigo “Corpos moventes em diáspora: Dança, identidade e reexistência”, dá algumas pistas para entender os processos que ocorreram na minha formação em dança, que Luciane Ramos Silva chama de “colonialidade do gesto” no artigo “Corpo em diáspora e técnica Germaine Acogny:

apontamentos frente à colonialidade do gesto”.

É sabido que, no campo das artes, pouco espaço foi dado às artes negras. Em uma modernidade legitimada pela ideia de superioridade racial, as artes negras foram subjugadas, desqualificadas como primitivas, consideradas uma arte que se fundamentou como o fora de uma modernidade alicerçada na ideia de um universal inexistente. Quando se trata de matrizes africanas, frequentemente impera o etnocentrismo racista, que toma de modo superficial as práticas estéticas e insiste em enterrar a possibilidade de protagonismo negro no campo das artes. No contexto das artes do corpo, convido a pensar como os racismos se consolidam no campo da cultura. Enquanto uma arte europeia é celebrada como alta-cultura, uma arte africana se coloca como artefato cultural étnico. A exemplo, posso citar, de um lado, o balé clássico, uma prática de dança de corte com origem na Europa, que ainda hoje é colocada como modelo hegemônico na construção de um corpo de dança. Do outro lado, pode-se encontrar uma dança oriunda do continente africano, que é frequentemente desqualificada como uma “dança qualquer”, apenas étnica. Poderia também citar outras danças brasileiras, de matrizes afro e indígenas, às quais o tratamento dado é de subalternização. A “outredade” se coloca aí: quando diverge do padrão estabelecido, o outro é o étnico que foge à suposta norma e ao modelo. O racismo se molda em muitas variantes, inclusive na cultural (Silva, 2018, p.42).

Silva afirma ainda que:

No sistema educativo brasileiro persistem formas marcadas pela colonialidade. O campo das artes da cena não escapa à tal realidade e nele predominam as teorias e práticas oriundas do norte hegemônico, que representam escritas de mundo situadas histórica e culturalmente e que, entretanto, são difundidas como modelos de universalidade (Silva, 2018, p.44).

Eu percebo claramente, na minha formação em dança, seja em Leopoldina onde tudo começou, nos cursos livres e na graduação, o impacto das eurocentricidades no território da dança.

### **1.9 Experiências como professora universitária e “buscante” da minha ancestralidade**

Vamos voltar agora para as experiências que aconteceram, concomitantemente, na minha vida como professora substituta e “buscante” da minha ancestralidade.

Durante os dois anos como professora substituta no curso de graduação em Dança na UFV, fui membro do Grupo de Pesquisa "Formação de Professores e processos Educativos", do III Fórum de Pesquisa do CCH da Universidade Federal de Viçosa, atividade que foi essencial para o desenrolar desse novo. Como resultado desse trabalho, escrevi dois artigos. O primeiro, em conjunto com as colegas do grupo, intitulado “Metodologias interativas e

formação de professores: diferentes perspectivas e repercussões na prática profissional em variadas áreas de conhecimento”, em 2016<sup>3</sup>. O principal objetivo deste texto consiste em refletir sobre a utilização de metodologias ativas, que envolvem interações entre estudantes e práticas vivenciais, na formação de educadores de variadas áreas de conhecimento. A partir de fontes bibliográficas e observações participantes, analisa experiências realizadas em quatro cursos de licenciatura da Universidade Federal de Viçosa -UFV/MG Educação Infantil, Educação do Campo, Letras e Dança. Discute, sob diferentes perspectivas, o hiato entre teoria e prática no processo de formação docente considerando suas repercussões na prática profissional.

Já o segundo texto, escrito quase dois anos depois, intitulado “A formação do professor de Arte para atuar na educação das relações étnico-racial a partir da perspectiva intercultural: um relato de experiência” que será publicado pela editora da UFRJ no livro *O Papel do Professor para uma sociedade inclusiva*. Esse artigo já é o desenrolar desse novo complexo, e o processo sendo incorporado se transformaria nessa tese de doutorado.

Foi em Viçosa que eu tive o meu primeiro contato com O NEAB/Viçosa<sup>4</sup> e, por conseguinte, o meu contato mais estreito com O Movimento Negro.

Infelizmente, eu não pude participar da mesa porque tive um compromisso intransferível no mesmo dia e hora. Mas eu participei do evento como ouvinte nos outros dias que eu pude. Eu me lembro de ter ficado impactada com alguns relatos que ouvi durante o evento. E eu me perguntava se eu tinha alguma história de racismo para contar que me legitimasse a participar do Movimento Negro. Será que o mito da democracia racial e seu efeito desmobilizador na sociedade brasileira povoava o meu imaginário? O que eu entendia na época sobre racismo e discriminação? Por outro lado, eu percebi que tinha sido convidada a integrar o evento por ser umas das poucas e poucos professoras e professores negros na Universidade. Também tinha sido entrevistada por um aluno negro da graduação, pois fazia parte desse grupo

---

<sup>3</sup> Organizada pelos seguintes professores: Emiliana Maria Diniz Marques; Olga Egas; Evanize Kelli Siviero Romarco; Jacqueline da Silva Nunes; Morgana de Fátima Agostini Martins; Eliana Lúcia Ferreira; Reinaldo dos Santos; Thalita Reis; Juliana Batista Diniz Valério; Marco Aurelio Maximo Prado; Francione Oliveira Carvalho; Maria Luisa Ortiz Alvarez; Idalena Oliveira Chaves; Heloisa Albuquerque-Costa; Rita de Cassia Gomes; Vinícius Catão; Michelle Nave Valadão; Tatiane Martins Jorge; Patrícia Pupin Mandrá; Luciana Vitaliano Voi Trawitzki.

<sup>4</sup> A história dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), vinculados às Instituições de Ensino Superior do Brasil, tem início em 1959, com a criação do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) na Universidade Federal da Bahia (UFBA). O NEAB é um núcleo acadêmico que se dedica à produção e disseminação de práticas e saberes por meio da realização de ações e projetos de ensino, pesquisa e extensão, relativas às questões da população negra, aos afrodescendentes, ao desenvolvimento de políticas de diversidade étnico-raciais, promoção da igualdade racial e valorização das populações de origem africana e afro-brasileira. O NEAB-Viçosa foi fundado em 12 de maio de 2011. NEAB VIÇOSA - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros [Página na internet]. Dispo- nível em: <<http://neabvicosa.blogspot.com.br/p/historico-do-neab-ufv.html>>. Acesso em: 30 out. 2020.

“seleto”, aqui entre aspas de propósito, leitor. E, por fim, como um filme que se passa na cabeça da gente, revivi a alegria do meu aluno do curso de dança, homem negro, que ficou contente, ou representado, pela minha presença como uma referência da comunidade significativa para ele.

*O processo continua...*

### **1.10 Reconectando fios ancestrais através do movimento: Contação de história Parte II**

Há alguns anos, deparei-me com um edital específico para contratação temporária de professores para a disciplina Dança no município de Juiz de Fora<sup>5</sup>. Isso chamou muito a minha atenção. Em setembro de 2016, participei do meu primeiro processo de contratação temporária para professor Regente Dança (PRB-Dança) na cidade de Juiz de Fora. O início das atividades como professora do município ocorreu em 31 de janeiro de 2017. Durante o primeiro semestre, atuei em duas escolas distintas lecionando para crianças, jovens e adultos.

Nesse mesmo período, cursei como aluna especial no Programa de pós-graduação em Artes Cênicas da UNIRIO a disciplina *Encenação e Performance Afro-ameríndia*, ministrada por Zeca Ligiéro, Chiquinho e Denise Zenícola. Durante esse período criei o solo de dança contemporânea chamado *Daquilo que me foi apartado*, que tinha como mote dois aspectos fundamentais na construção de sua identidade: a falta de referências da cultura negra e do

---

<sup>5</sup> Em 2004 a Prefeitura de Juiz de Fora publicou o primeiro edital específico para contratação temporária de professores para a disciplina. Os Editais de 2004, 2005 e 2006 especificavam a disciplina dança. Tendo como parâmetro o edital de 2007, a disciplina dança passa a ser dividida em dança de salão, dança clássica, dança jazz, dança folclórica, dança de rua, dança sapateado, permanecendo até 2009. Em 2010, o edital divide a dança em dança de salão, dança jazz, dança folclórica, dança de rua, e dança moderna/contemporânea. Com objetivo de aprimorar a seleção, foram propostas para o edital de 2010 algumas modificações: a primeira foi incluir um item priorizando a formação específica na área para a seleção dos inscritos; a segunda foi incluir uma avaliação prática para os candidatos inscritos que não tivessem Licenciatura em dança. Desde então, o edital se mantém nesse formato, priorizando aqueles que têm formação específica na área. Em 2013, a rede municipal publicou sua proposta curricular e a Dança passou a ter seu currículo próprio com linguagem da Arte. Esse currículo teve por base os PCNs (1997, 1998, 2006), na Proposta Curricular/Arte da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2005) e na Proposta Curricular da Secretaria Municipal de São Paulo (2007). O objetivo do currículo foi oferecer diretrizes e orientações para o Ensino de Arte na rede municipal de Juiz de Fora. De acordo com o documento: “As propostas de um ensino de Arte mais atualizadas estão ancoradas nos códigos das linguagens e suas interlocuções, na diversidade, na interdisciplinaridade, na diferença, nas relações entre cognição e sensibilidade, em fazeres e saberes próprios da Arte. A compreensão dessas propostas e das relações que podem ser estabelecidas entre elas fundamenta as práticas docentes conduzindo o ensino de Arte a ocupar o lugar de saber indispensável à formação humana. O que significa aliar o conhecimento Arte a um ensino que preze por condutas e valores mais democráticos, baseados no multiculturalismo, nas crenças, nas questões sociais, étnicas, de gênero, no respeito à cultura local e universal, nos diversos saberes, incluindo as novas tecnologias (2013, p.01, grifo nosso)”. Desde 2016, a vaga nos editais da prefeitura é para Professor regente – Dança.

conhecimento produzido por afrodescendentes ao longo de sua formação artística e pedagógica, e o seu encontro com as manifestações afro-brasileiras através do estudo da performance.

Como professora da educação básica do município de Juiz de Fora e mulher negra, comecei a aproximar a minha atividade artística e meus métodos educacionais com as manifestações culturais afro-brasileiras, num movimento simultaneamente artístico e político. Essa aproximação da Thalita, mulher negra, professora, artista e pesquisadora, que de algum modo estava sendo imbricada pela vida, influenciou minha prática pedagógica diluindo as fronteiras entre as multiplicidades de danças. Neste semestre fui estimulada pelo programa de curso da disciplina e, ali, a Thalita professora e artista dava os primeiros passos para se tornar a professora e artista negra.

Me tornei negra dançando. Como estratégia, comecei o processo de criação de um solo de dança contemporânea/performance elaborado a partir das vivências práticas-teóricas da disciplina citada acima. Esse solo teve como disparo as seguintes afirmações:

- Eu sou descendente de negros africanos escravizados vindos da África.
- Eu sou uma mulher preta, parda na certidão de nascimento, mulher negra brasileira que tem se perguntado o que é ser negro no Brasil.

Essas afirmações e angústias, que surgiram lá no período em que estudei na Irlanda, foram se incorporando à minha pesquisa em dança contemporânea e performance.

A vontade de discutir sobre as minhas raízes africanas e de compartilhar tal discussão foi consolidada neste trabalho, que teve como propósito investigar a criação de solo de dança contemporânea/performance sob a luz das manifestações afro-brasileiras diversas, como a Umbanda, a Folia de Reis e o Candomblé, entre outras, que tem, segundo Ligiéro (2011, p.12), “vistas até o presente como um tipo de produção cultural específica, voltada para resguardar um passado africano no Brasil”. Desse modo, penso que quando desembarquei no Brasil vindo da Europa, eu buscava olhar para o passado para entender para onde eu caminharia no futuro.

O solo discuti, inicialmente, a omissão desse conjunto de manifestações culturais utilizadas na diáspora africana ou até mesmo o aniquilamento das nossas raízes africanas (vide Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio) durante quase toda a minha criação.

Eu nasci e fui criada numa cidade do interior de Minas Gerais que, nas últimas décadas do século XIX, foi uma cidade reconhecida pela riqueza de suas fazendas de café e pelo grande número de escravizados que concentrou. Antes da abolição, chegou a disputar com a cidade



vizinha, Juiz de Fora, o título da cidade de Minas com o maior número de cativos. Segundo Margareth Cordeiro Franklin (2014, p.54), de acordo com o censo demográfico de 1872, “[...] em Leopoldina, numa população total de 41.886 indivíduos, 15.253 eram escravos, ou seja, 36% da população. Certamente, esse número dobrava quando incluídos os libertos e mulatos. Ali os negros eram a grande maioria, como no resto do país.

Nesse cenário, cresci numa sociedade que pratica um racismo dissimulado, onde esticar os cabelos com pente de ferro quente era um padrão de beleza vigente e onde pouquíssimos negros conseguiam chegar numa posição social de destaque. Ou seja, cresci com poucas referências de negros em situação diferente das que habitualmente se via, aquela do trabalho doméstico, das babás e lavadeiras. Quero relembrar uma pergunta que fiz nas primeiras páginas desse texto: o que aprendemos sobre o continente africano na escola, a não ser sobre a escravidão?

Me debrucei sobre as minhas primeiras lembranças do convívio social e como essas lembranças e as lacunas existentes nesse processo de subjetivação reverberam na minha prática artística e pessoal. A imagem que me vem em mente é a de uma mulher negra olhando para o horizonte mas que consegue apenas enxergar a cor da sua pele e a textura de seus cabelos crespos, que se interroga sobre o seu passado cultural à procura da sua própria identidade dentro do momento atual. Foi nessa direção que eu avancei para procurar entender como as lembranças mais profundas das festas e festejos populares e religiosos, o samba, etc., poderiam ser o início de um diálogo entre o meu desejo de busca e a minha experiência de vida.

A linha dramaturgica da obra foi tecida através de minhas memórias e incluiu também na pesquisa, como base de sustentação teórica, os textos estudados na disciplina citada anteriormente, tendo como texto principal o artigo “Microperformances e experiências estelares: o vivido no lembrado”<sup>6</sup>, de Zeca Ligiéro.

*Eu tenho um fenótipo de uma mulher negra, mas cresci ouvindo uma tia materna – a griote da família – que eu tinha um biótipo característico dos índios Puris. Eu tinha bisavós indígenas e um bisavô português, chamado João Lourenço Reis. No entanto, nenhuma menção era feita sobre as características ou de onde vieram meus parentes de origem negra. E a minha tia afirma categoricamente que não sabe. Essas histórias na minha infância e adolescência, de alguma forma, não me perturbavam tanto naquela época, como me incomodaram*

---

<sup>6</sup> LIGIÉRO, Z. Microperformances e experiências estelares: Manzuá: Revista de Pesquisa em Artes Cênicas, v. 2, n. 3, p. 04-37, 11 mar. 2020.

*quando eu precisei me entender ou me redescobrir enquanto uma mulher negra.*

*Durante a criação do solo eu entrevistei a minha tia. Dentre várias perguntas, eu a questioneei porque eu era negra. Ela me disse que eu deveria ter “puxado” a parte escura da família. Ela usou o termo escuro para se referir à origem negra da família. E ela usa o termo claro, para se referir às pessoas de tons de pele mais “clara” da família.*

*Nessa viagem ao passado, eu me lembrei de como a minha família lidava com o meu cabelo crespo. Passei a minha infância com um corte de cabelo curtinho, que eles chamavam de Joãozinho. Não se fazia trança no cabelo de uma criança negra e de cabelos crespos, pois seria afirmar que a criança era negra e tinha cabelos crespos. Não me lembro a minha idade quando alisaram o meu cabelo com química pela primeira vez. Mas me recordo que desde muito cedo o meu cabelo era alisado com pente quente. Depois com processos químicos que queimavam o meu couro cabeludo. E mais tarde, permanente afro.*

*Para colocar tudo isso em cena, usei como mote, para definir as linhas que eu traçaria no trabalho, a lembrança de uma brincadeira que eu brincava sozinha dentro do quarto de paredes verdes das minhas tias: sintonizar músicas na rádio para dançar. Eu me recordo de passar horas a fio à procura da “música ideal” ou das músicas preferidas que eu gravava em fitas cassetes. Eu gravava uma música em cima das outras, às vezes.*

*Para mim, essa lembrança – que teve ressonância nas minhas escolhas profissionais – foi uma salvação. Eram momentos que a minha atenção estava (e hoje em dia eu posso afirmar que eu fazia arte ou a arte me chamava) completamente naquela situação.*

*Momentos nos quais a minha ancestralidade negra, através do movimento da dança, se fazia presente.*

*Decidi começar a performance com alguns chiados de rádio e com o áudio da entrevista da minha tia, enquanto eu criava uma linha divisória em cena com a fita das várias fitas cassetes que compõem o cenário. Essa divisão faz referência a alguns aspectos filosóficos das religiões de matrizes africanas, como a linha imaginária que divide o mundo do visível e do invisível. Entre o mundo dos vivos e dos mortos.*

*Entre a minha lembrança do vivido e do que foi apartado.*

*(Transcrição de áudio do depoimento de Thalita Reis, 08/10/2017).*

Após a continuidade da pesquisa e da socialização do processo num evento do NEEPA, o solo foi rebatizado como Apartado, recebendo complementos a partir do espaço apresentado. As idas ao Rio de Janeiro, uma vez por semana, me nutriam desse alimento ancestral que eu estava à procura. Por sorte, logo no final do curso na UNIRIO, eu tomei conhecimento da disciplina *Arte e Cultura-Afro brasileira*, ministrada pelo Professor Doutor Francione Oliveira Carvalho, no segundo semestre de 2017.

### 1.11 Desenrolando os fios ancestrais: *Arte e Cultura-Afro brasileira*

Ofertada pela primeira vez como optativa para as Licenciaturas em Pedagogia, Artes Visuais e História, a disciplina, Arte e Cultura-Afro brasileira, propôs discutir o conceito de cultura afro-brasileira e sua relação tanto com a ancestralidade e os valores civilizatórios de matriz africana quanto com as questões étnico-raciais brasileiras. Objetivou ainda valorizar e problematizar a presença negra no Brasil a partir de suas riquezas culturais, artísticas e filosóficas, dando destaque para as produções contemporâneas de diversas áreas, tais como as artes visuais, as artes cênicas, a literatura e o cinema, pretendendo contribuir para a consolidação da Lei 10.639/03 e ao mesmo tempo acessar e gerar a produção de novos conhecimentos sobre a temática investigada.

No último módulo da disciplina, centrada nas questões da corporeidade e da espiritualidade negra, eu tive a oportunidade de colaborar enquanto artista, educadora e pesquisadora, uma vez que até o momento eu havia participado do curso apenas como ouvinte. Propus desenvolver uma experiência estético-pedagógica com a turma centrada na corporeidade negra que dialogasse com os textos e as discussões teóricas desenvolvidas, mas que despertassem outros canais de conhecimento. A proposta foi estruturada em três momentos: uma vivência corporal em grupo a partir de estímulos rítmicos, percussivos e memoriais; apresentação do solo *Apartado - Sala 23* e uma roda de conversa sobre a experiência vivida, pensando o corpo tanto como suporte expressivo e particular quanto como construção social impactado por representações culturais e relações de poder:

A corporalidade é o que há de mais íntimo e próprio da pessoa. Tão próprio e tão particular que é capaz de diferenciar uma pessoa dentre todas as outras. A humanidade é, aqui, a dimensão universal constituída por pessoas de corporalidade e, portanto, absolutamente inconfundíveis e incomparáveis. A pessoa é a expressão de sua corporalidade, sendo esta a mediação entre o particular mais íntimo do si-mesmo e a condição de coletividade da realidade em que a individualidade está contida como parte integrante e essencial. A corporalidade é tão pessoal que não poderia ser mais particular do que o si-mesmo, ao mesmo tempo em que estabelece relação com o outro e com o mundo a fim de afirmar sua particularidade a ponto da relação com o outro se transformar em caminho para o si-mesmo. [...]Enfim, a corporalidade é a identificação do “eu” consigo mesmo tão único e tão original que faz igualmente a pessoa ser única, incomparável e inigualável, ainda que necessite da coletividade como fator constitutivo da condição de pessoa (Oliveira, 2009, p. 178).

Para mim foi um processo muito importante, no caminho de descobertas em relação à minha negritude, participar como ouvinte e poder contribuir com a disciplina dançando, pois colocou em evidência, durante a roda de conversa, o quanto a temática ainda nos é cara.

A fala que eu coloquei logo acima nos lembra que a violência cultural imposta primeiro aos africanos escravizados no Brasil e depois aos seus descendentes persistem no racismo e na discriminação ainda presentes na nossa sociedade. Nesse sentido, fica evidente a exclusão de afrodescendentes na construção da nacionalidade brasileira e como a cultura internalizada nos corpos dos indivíduos naturaliza diferenças. Sobre esta questão, Joyce Gonçalves da Silva (2014) afirma:

Cientes de nosso passado colonial, estabelecemos uma relação entre o discurso construído sobre a população negra, e que ainda resiste, e os corpos dos excluídos socialmente. Observamos então que, utilizando a cultura e a educação, são disseminados os conhecimentos do colonizador. Isto ocorre por meio de seu discurso e de sua atuação política, impondo aos corpos dos indivíduos, os saberes e normas de conduta dentro dos quais estão as visões e percepções acerca do sujeito colonial. Bhabha (1998) diz que este discurso colonial tem como seu objetivo apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução (Silva, 2014. p. 3)

Dessa forma, depois da apresentação da dança, questões sobre a corporeidade negra como as características físicas étnico-raciais, a incorporação de estereótipos e imaginários racistas presentes desde os tempos coloniais e reforçados por teorias filosóficas e científicas excludentes baseadas na inferiorização racial foram problematizadas, pois ainda persistem e marcam os corpos desses sujeitos. Como diz Gomes (2014), no Brasil, o racismo, a discriminação e o preconceito racial que incidem sobre negros ocorrem não somente em decorrência de um pertencimento étnico expresso na vida, nos costumes, nas tradições e na história desse grupo, “mas pela conjugação desse pertencimento com a presença de sinais diacríticos, inscritos no corpo. Esses sinais remetem a uma ancestralidade negra e africana que se deseja ocultar e/ou negar” (p. 31).

Como resultado dessa parceria e empreitada, nasceu o artigo que o professor Carvalho e eu (2017) escrevemos juntos, “Apartado – sala 23: memórias, afetos e corporeidade negra na formação de professores”. Em resumo, o artigo propõe refletir sobre propostas pedagógicas que valorizam a corporeidade negra como fonte de produção de conhecimento e que procuram desenvolver todos os cinco sentidos em experiências sensíveis e estéticas. Para tal, dividimos o texto em três ações: num primeiro momento nos debruçamos sobre a problemática racial na pesquisa em educação; depois destacamos propostas interculturais baseadas nas tradições afro-brasileiras como geradoras de novas dinâmicas educativas para, em seguida, encerrarmos com o relato de uma experiência realizada durante a disciplina *Arte e Cultura Afro-Brasileira*, na Faculdade de Educação da UFJF.

Ainda muito encantada pela proposta metodológica de Ligiero, outra magia aconteceu. Carvalho me apresentou, durante a disciplina e através de uma parceria de trabalho, a escrita em conjunto de um artigo sobre outras propostas baseadas nas experiências e tradições afro-brasileiras como geradoras de novos conhecimentos e dinâmicas educativas, tais como as propostas apresentadas por Allan da Rosa (2013), Sandra Haydée Petit (2016) e Lillian Pacheco (2006), como veremos algumas delas a partir do capítulo 2. Essas metodologias são ímpares e resultantes de anos de atuação junto a diversos atores sociais, que têm na corporeidade e na ancestralidade negra ponto de convergência.

Veremos no próximo capítulo mais sobre essas e outras propostas que têm o corpo no centro das orientações de ‘motrizes’ afro-brasileiras. O que eu gostaria de salientar é que essas três propostas, por exemplo, valorizam o corpo como fonte e produtor de conhecimento e procuram desenvolver todos os cinco sentidos em experiências sensíveis e estéticas, e o percebem tal como nas tradições africanas, onde ele é o principal elemento do conhecimento por incorporar e integrar o mundo natural e o mundo espiritual. Outro ponto de contato entre a Pedagogia, a Pretagogia e a Pedagogia Griô é a valorização das narrativas autobiográficas e a sua relação com a ancestralidade de ‘motriz’ negra e indígena através do corpo e do movimento. Foi esse ponto de contato que me impulsionou, mais uma vez, nesse mergulho afro-ancestral. E como bom pé de valsa que sou, abri minha escuta para dançar ao som dos tambores, em roda, no coletivo, em dupla ou em trios e quartetos, com o pé no chão e requebrado de quadril, com sorriso largo no ritmo do jongo, do coco do samba, da umbigada etc ou cantando pontos de Pomba Gira ou Zé Pilintra.

Como foi bom poder abraçar simultaneamente o movimento do corpo e a simbologia religiosa afro-brasileira e indígena!!!

### **1.12 O fio que faltava: a incorporação de uma perspectiva artográfica afrorreferenciada na minha prática enquanto professora, pesquisadora e artista**

Como foi dito anteriormente, foi na disciplina Cultura e Arte Afro-brasileira que eu tomei conhecimento da Pedagogia Griô, em 2017. Em 2018 ingressei no doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, orientada pelo professor Doutor Julvan Moreira de Oliveira, linha três do programa: Discurso, práticas, ideias e subjetividades em processos educativos<sup>7</sup>. No segundo semestre de 2018, eu comecei a

---

<sup>7</sup> Nesta linha são focalizadas temáticas que priorizam a problematização da educação na relação com subjetividades, discursos, práticas e ideias, tais como: diferenças, linguagens, culturas, imaginários,

minha formação em Pedagogia Griô, em São Paulo. Falarei sobre a formação e seus desdobramentos no próximo capítulo.

Em maio de 2018 me tornei membro do Mirada - Grupo de Estudo e Pesquisa em Visualidades, Interculturalidade e Formação Docente. Segundo Carvalho e Egas (2020, p.01),

O Grupo de Estudo e Pesquisa é vinculado a Faculdade de Educação da UFJF é formado por pesquisadores, professores, estudantes, técnicos e membros da comunidade. Propõe desenvolver estudos, reflexões, investigações e ações de extensão que problematizam o impacto das múltiplas visualidades nos processos educativos e na formação do professor. Num mundo visualmente complexo como o contemporâneo as imagens devem ser pensadas como cruzamentos de linguagens, saberes, tradições e experiências e a formação docente como um território mediador que convoque a atitude necessária à compreensão dos diversos elementos da arte e da cultura na contemporaneidade. O grupo possui três linhas de pesquisa, e nesse projeto de pesquisa todas estão envolvidas: 1. Diálogos interculturais na arte e na educação; 2. Arte na Pedagogia; 3. Múltiplas visualidades na (da) escola.

Integrar o grupo de pesquisa foi de extrema relevância nos muitos mergulhos que daria no mar de possibilidades na busca pela minha negritude. Procura constante. Como bem define Neusa Souza Santos, “assim, ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro” (1983, p.43). Fui acolhida pelo grupo e lá pude manter, compartilhar, aprender e ensinar num processo constante de diálogos com outros colegas professores da educação básica; com estudantes do curso de graduação e pós-graduação; além do contato com professores de arte do curso de licenciatura. Integrar o grupo me proporcionou experiências valiosas ao compartilhar com os meus colegas os meus processos enquanto professora, artista e pesquisadora. O Mirada me permitiu refletir sobre os entrecruzamentos e encruzilhadas artográficas entre a Thalita, mulher negra, artista, professora e pesquisadora.

Nesse ano, continuei um trabalho conjunto com o professor Carvalho na disciplina Cultura e Arte Afro-brasileira. No segundo semestre de 2018, como resultado da minha contribuição na disciplina, escrevemos juntos outro artigo denominado “Pedagogia Griô como geradora de novas dinâmicas na formação docente”. Neste artigo compartilhamos uma experiência centrada na Pedagogia Griô vivenciada nas licenciaturas em Artes Visuais e Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora. A proposta é baseada em oficinas cooperativas fundamentadas em valores civilizatórios afro-brasileiros. Pretendemos refletir e valorizar uma proposta pedagógica que celebra a corporeidade negra como fonte de produção

---

temporalidades, memórias, cotidianos, relações de gênero, sexualidades, corporeidades, africanidades, infâncias. Disponibilizado em: <https://www2.ufjf.br/ppge/o-programa/linhas-de-pesquisa/>. Acesso em 14/10/2020.

de conhecimento e que desenvolve todos os cinco sentidos em experiências sensíveis e estéticas. A vivência griô oferecida na disciplina *Arte e Cultura Afro-brasileira* foi um diálogo e um recorte da pedagogia construída por Líllian Pacheco, pois naquele momento eu ainda estava em formação. Estimulados por instrumentos musicais, cantos e danças tradicionais coletivas, o grupo de estudantes pôde vivenciar elementos da Pedagogia Griô: roda de benção, vivência, roda de embalo e diálogo. Nessa vivência corporal em grupo a partir de estímulos rítmicos e percussivos africanos e afro-brasileiros, a turma foi instigada a perceber o seu próprio corpo e a maneira como ele ocupa o espaço e se faz presente no grupo. O resgate de brincadeiras, jogos, músicas e histórias pessoais ao longo da experiência possibilitaram o diálogo com elementos fundamentais das culturas tradicionais da África e da cultura afro-brasileira. Afinal, o lúdico está presente em grande parte das tradições de matriz negra no Brasil e busca celebrar o movimento da vida.

Aos poucos fui percebendo a incorporação de uma perspectiva afro-brasileira na minha prática enquanto professora e artista e introduzindo em todas as minhas aulas algum desses elementos do mergulho afro-ancestral. Entendendo que “o pensamento pedagógico se faz e refaz diariamente para que as pessoas que aprendem possam, a cada aula, se apropriarem de seus próprios gestos e, porque não, inaugurar novos”, eu aprendia ensinando uma dança que estava inevitavelmente atravessada pela política configurando-se como o que Desmond apud Silva (2016, p. 102) chama de “prática social onde identidades são acionadas”.

Nos três anos que lecionei em Juiz de Fora (2017/2018/2019), eu tive a belíssima oportunidade de encontrar alunos de 12 a 82 anos de idade que embarcaram comigo e eu com eles no campo dos fazeres e saberes da dança e do movimento. Para além das aulas, nossos processos de criações cênicas começaram a se dar a partir de diálogos com tradições populares. Do passinho do funk ao remelexo do quadradinho, do jongo à capoeira, das cirandas e torês, das rodas e dos cantos... e a congada. Fui compreendendo a fusão da minha prática pedagógica em dança contemporânea, o modelo pedagógico da Pedagogia Griô (Pacheco, 2017) e as ‘motrizes’ africanas (Ligiéro, 2011). Fui sentindo que estava sendo constantemente inspirada pelas danças afro-brasileiras.

Portanto, eu gostaria de dividir com vocês uma experiência de ensino marcante (a primeira de muitas que compartilharei com vocês nessa tese) que tive oportunidade de vivenciar em uma das três escolas municipais diferentes que lecionei em Juiz de Fora.

Em 2018 fui trabalhar na escola municipal de período integral José Calil Ahouagi, situada no Bairro de Marilândia, Juiz de Fora, MG. Eu sabia que a escola tinha tradição de trabalhar algumas questões étnico-raciais em seu currículo e práticas como modos de reinventar

tradições e culturas na escola desenvolvidos no âmbito antropológico<sup>8</sup>. Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola<sup>9</sup>,

[...] a proposição e a execução de uma série de práticas e vivências escolares, idealizadas a partir da perspectiva de um currículo perpassado pelos “estudos antropológicos”, se configuram em cenário promissor para avanços significativos no campo do humano e suas tomadas de consciência no que concerne ao nosso lugar no mundo e na escola: da aquisição de competências de leitura, escrita, raciocínio lógico e sensibilidade para o belo; do objetivo de todas as crianças saberem valorizar e respeitar o seu pertencimento étnico e cultural. A legitimação de diferentes práticas no ambiente escolar vem associadas a sistematização dos conteúdos curriculares e a vontade/ação do conjunto dos professores em melhorar as competências do ler, escrever, refletir e agir. Integrar os estudos antropológicos na estrutura curricular formal é uma maneira de trabalhar para que o “outro”, apenas por ser outro, não desapareça. Se desaparecer o “outro”, desaparece qualquer possibilidade de transformação e de mudança e, dessa forma, inviabiliza-se completamente a realização da nossa busca de respostas para entendermos o que somos, visto que essa realização se dá por meio da alteridade e do olhar constituído por outrem. Criar oportunidades de olhar para si mesmo e para o outro é possibilitar o sentir, o refletir, o agir; é o que nos torna seres singulares e humanos (PPP, 2018)

Desse modo, o espaço escolar se tornou propício para (re) inventar tradições e trazer à tona as festas populares tais como: Congadas, Reisados e Folias; Rodas de boi e outros tantos folguedos que, com suas cores e musicalidade tão singulares, caracterizavam tão bem a riqueza, a diversidade e os simbolismos da cultura brasileira. E, para mim, o espaço escolar se apresentava como um terreno fértil de possibilidades corporais, artísticas e educacionais inspiradas e baseadas na cultura de ‘motriz’ africana e afro-brasileira tendo como carro chefe uma prática especial, o Congado. Portanto, pela experiência de renovação da tradição no interior da escola, acabou-se transformando numa prática identitária naquela comunidade escolar.

Nos últimos quatorze anos, o Congado tornou-se a base para a sistematização das práticas em torno das relações étnico-raciais com abordagens sobre as culturas brasileira e africana, sendo então, uma referência de prática cultural/ curricular importante. No contexto de

<sup>8</sup> Os “Estudos Antropológicos” entraram na organização curricular como referência curricular e transdisciplinar para todos os níveis de ensino. Isso favoreceu a interação das práticas e das propostas de todos os professores em torno da compreensão da amplitude das abordagens étnico-raciais. Vários documentos foram produzidos pela escola, sendo que o Projeto Político Pedagógico nas suas três versões (2000; 2002; 2006) foi feito para atender às solicitações da SE/PJF, assim como o regimento escolar e as revisões das organizações curriculares. Entretanto, a escola também se dedicou a escrever outros registros com o intuito de documentar as experiências. Alguns deles são: “Relações étnico-raciais, diversidade e cotidiano escolar” (Prêmio Nacional CEERT/ 2006); “Relações étnico-raciais e cotidiano escolar” (Relatório de Pesquisa apresentado a SE/ Fundo de Pesquisa para a Educação Básica/ 2006 ); “Arquitetando sonhos: uma possível avaliação das experiências com os projetos da Escola José Calil Ahouagi” ( texto apresentado para a Secretaria de Educação/ 2007).

<sup>9</sup> Escola municipal José Calil Ahouagi. Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal José Calil Ahouagi. 2018.



pensar e fazer vigorar processos educativos que perpassam modos de ser e de viver no mundo, os Cortejos de Congo como experiência de africanidade perpassam a cultura da escola e podem sugerir diferentes leituras de uma experiência social vivida por muitos. Não como devotos, mas como sujeitos que interferem na História e nas tradições. Compreender o Congado como herança e reelaborar tal expressão de cultura popular na escola abre janelas para se pensar sobre “os meios que a linguagem simbólica” é apropriada pelos participantes no passado e no presente, criando “contra-respostas à opressão e aos mecanismos de exclusão étnico-social” (Pereira, 2007, p. 87).

A escola, ao tomar as culturas congadeiras como traços de cultura, tenta trazê-las também como uma experiência de abordagem da Memória a partir da cosmovisão africana. Ao levá-las para o interior da escola com o propósito de envolver a comunidade escolar para o encontro com memórias geracionais dando ênfase para concepções sobre a existência humana, cria configurações curriculares que levam em conta modos étnicos de significação sobre a vida, a morte e as relações com o mundo e com o outro.

Com todo esse cenário posto, eu me apresentei aos meus alunos como professora de dança contemporânea. Naquele contexto escolar específico, eu disse aos meus alunos que a dança contemporânea que faríamos seria um bate-papo ou um encontro entre as danças que eles tinham o interesse em dançar e/ou aprender a dançar com um repertório<sup>10</sup> de jogos, brincadeiras e danças populares que eu iria propor. No decorrer do ano letivo eu propus oficinas teórico-práticas de dança para crianças e adolescentes entre 6 e 17 anos. Eu aprendi muito. Aos poucos fui “horizontalizando”, na minha prática pedagógica e educacional, a relação entre os pensamentos de dança oriundos de contextos europeus e norte-americanos, “ao mesmo tempo que coloca[va] em protagonismo e dignidade as técnicas, estéticas e poéticas africanas”.

Sobre essa horizontalidade, Luciane Ramos Silva (2018, p. 239) explica que

A percepção do universal europeu acomete de maneira profunda as visões de artistas e instituições. Parece-nos que qualquer relação mais horizontal exige que repensemos essa imposição e situemos as diversas técnicas em seus contextos de nascimento e expansão para que possamos nos relacionar com todas elas de maneira ampliada e democrática. Considerar apenas as técnicas eurocêntricas como universais é um equívoco comum, reproduzido socialmente e bastante atual na dança hegemônica brasileira. [...] Parece relevante colocar em evidência o lugar privilegiado que o pensamento oriundo da diáspora nos possibilita para a construção de imaginários contra-hegemônicos que valorizem e iluminem outras formas de relação entre as multiplicidades diaspóricas e o tal ocidente. Uma relação horizontal onde o mando

<sup>10</sup> Diana Taylor (2003, p. 20), define o repertório como incorporar a memória incorporada: performances, gestos, oralidade, movimento, dança, canto, [...] aqueles atos geralmente considerados como conhecimentos efêmeros e não produtivos. [...] O repertório requer presença: As pessoas participam da produção e reprodução do conhecimento por "estar lá".

das representações ocidentais, suas prioridades intelectuais, científicas, estéticas sejam reavaliadas. Para tanto, a reconstrução, a imaginação e a atualização serão alcançadas não através de percepções particularistas identitárias. A experiência negra da diáspora precisa ser interpretada em seu protagonismo e influência fulcral para a conformação, inclusive, da ideia de ocidente. Devemos compreender qual o lugar expandido de nossas especificidades, que não podem ser ignoradas em prol de universalidades fictícias. Assim, consideramos que viver em diáspora é dar respostas às nossas inquietudes.

Segundo Silva (2018, p. 91), a dança:

não é apenas linguagem da arte da cena, mas participa enquanto ciência humana em história, crítica e teoria. Importante salientar que no campo de reflexões das ciências humanas a dança sempre ocupou lugar marginalizado, em uma evidente hierarquia de saberes na qual a ideia de um *corpo que pensa* ainda não é unanimidade, permanecendo a relação pouco horizontal entre as artes e as ciências humanas. Assim, tal qual abordáramos o *butô* japonês, o *sabar* no Senegal, o *jongo* no sudeste brasileiro, a *cumbia* colombiana, o *zaouli* ivoriano, o *liwaga* burkinabé, analisamos a dança enquanto universo de produção de sentido, de entendimento sobre tradição, contemporaneidade e história a partir de vocabulários, sintaxes e morfologias, elementos inerentes à produção de linguagem.

A crítica à universalidade eurocêntrica, como aborda Silva (2018), tomava corpo no e pelo meu corpo. E as experiências inspiradas nas danças de ‘motrizes’ africanas em constante diálogo com o que os alunos estavam curiosos para aprender ganharam corpo e foram apresentadas no teatro pelos alunos. Apresentamos o trabalho Ginga e Katupe, com coreografia criada em conjunto, nos Teatros Pascoal Carlos Magno e Cine Theatro Central, em Juiz de Fora. Meus alunos queriam dançar funk; queriam dançar o hip-hop e começaram a dançar comigo o coco e o jongo além de incluir nas coreografias elementos da capoeira.

Se corporeidade é a base comum da matriz ancestral africana e afro-brasileira, acredito que a reflexão e a recuperação desses elementos estéticos e filosóficos enriquecem a formação docente e, por isso, devem ser valorizados nos processos criativos e educativos tanto no Ensino Básico como nos cursos de formação de professores.

Dessa forma, reiteramos a necessidade de descolonizar o processo educacional, pois a ideia do saber único termina recalando uma parte importante da realidade porque há práticas sociais baseadas em conhecimentos populares, conhecimentos ancestrais, conhecimentos indígenas, quilombolas, mas que não são avaliados como importantes ou rigorosos. Muitas vezes, o conhecimento posto à margem do capital e, portanto, não legitimado pela ideologia cientificista da verdade é associado ao trabalho manual e culturalmente desqualificado, inferiorizando experiências potentes que podem promover significativas mudanças na percepção do que compreendemos como educação, do que é ser professor e principalmente do que compreendermos como conhecimento.

## **2 PRIMEIRA ESTAÇÃO: práticas pedagógicas afrorreferenciadas como geradoras de novos conhecimentos e dinâmicas educativas.**

No capítulo anterior, eu abordei o meu processo que denominei de “buscante” da minha ancestralidade e, por conseguinte, o processo de me entender enquanto mulher negra, professora, artista, pesquisadora, e, sobretudo, como tudo isso se cruza.

Nesse mergulho pelas águas salgadas e pelos mares de morros, contei sobre o meu mágico encontro com o Outro Teatro (Ligiéro, 2019), teatro não eurocêntrico que funciona à parte das culturas hegemônicas. Através das práticas performativas que trabalham com o inseparável quarteto: cantar/dançar/batucar/contar, desenvolvido a partir de materiais de origem africana, afro-brasileira e ameríndia, comecei a trilhar um caminho na direção de onde eu me encontro hoje.

Em seguida, participando da disciplina *Arte e Cultura-Afro brasileira*, ministrada pelo Professor Francione, no segundo semestre de 2017, conheci diferentes pedagogias afrorreferenciadas pelo caminho. Nessa perspectiva de reorientação pedagógica, tomei conhecimento das propostas pedagógicas apresentadas por Allan da Rosa (2013), Sandra Haydée Petit (2016) e Lillian Pacheco (2006). Nesse novo processo, conheci outras pedagogias e estudos da mesma temática, como a Pedagogia das Encruzilhas (Rufino, 2019), Corpo em Diáspora (Silva, 2017) e Irê Ayo: uma epistemologia afro-brasileira (Machado, 2019) entre outras.

Assim, essas pedagogias emergem em um contexto que pode contribuir para mudar a educação brasileira e descolonizar o currículo, uma vez que temos as determinações das leis n. 10.639/03 e 11.645/08 que mudam a LDB 9394/96 para ressignificar a história do continente africano, da diáspora e dos povos indígenas. A demanda, nesses anos de sua promulgação, tem sido comprometida no cumprimento da lei, pois “o currículo escolar e as relações sociais permanecem colonizadas” (Talma, 2016, p. 796). Essas pedagogias alertam e orientam que muita coisa ainda precisa se fazer nessa “marafunda colonial”, termo que Luiz Rufino usa para definir “os efeitos do colonialismo europeu ocidental como uma espécie de maldição” na agenda política/educativa brasileira (Rufino, 2019, p. 74). Outras histórias do continente africano e afro-brasileiro, oriundo principalmente de suas lutas, resistências, cultura e todas as questões relacionadas a transformação do saber e do conhecimento negro, como algo que fosse do conhecimento geral precisam ser recontadas. Uma vez que “a luta por outras educações, experiências, linguagens e gramáticas é uma luta pela vida” (Rufino, 2019, p. 75). Superando, assim, as marcas do eurocentrismo para construir novas bases de novas pedagogias. Nesse

contexto, é importante reconhecer que: “[...] se não fosse à luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização o com todas as tensões, os desafios e os limites -, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido”. (Gomes, 2017, p. 18).

## **2.1 Vínculo e encantamento através da Pretagogia e da Pedagogia Griô**

Inspirada pelos marcadores das africanidades da Pretagogia e organizadas em duas ‘estações de aprendizagem’, como veremos mais à frente, abordarei, neste segundo capítulo, a Pretagogia e a Pedagogia Griô (cada uma significa uma estação).

A Pretagogia me fascinou ao me apresentar os marcadores da africanidade e o conceito de Corpo-Dança Afroancestral. E a Pedagogia Griô me encanta pelo seu modelo de ação pedagógica através da curva da *vivência*. Esta última me motivou de um modo que em agosto de 2018 comecei o curso de formação me certificando como educadora griô em junho de 2021. A saber, o curso da Pedagogia Griô tem um programa de 200 horas durante 13 encontros, um fim de semana por mês, exceto dezembro e fevereiro. O curso que eu fiz aconteceu aos sábados e domingos das 9 hs às 18 hs em São Paulo (SP). Em São Paulo o curso contou com o apoio do Núcleo Diversitas da Escola de Comunicação da USP e coletivos como Nzinga Capoeira Angola, onde os encontros eram realizados.

## **2.2 Pretagogia: uma abordagem teórico-metodológica**

Como eu disse anteriormente, fui apresentada a Pretagogia em 2017. O meu contato com esta abordagem teórico-metodológica se deu teoricamente. Primeiro eu li o artigo Práticas pedagógicas para a lei n.10.639/2003: a criação de nova abordagem de formação na perspectiva das africanidades presente no dossiê da Revista Educação em Foco UFJF Trajeto das africanidades em Educação de 2016. Algum tempo depois, eu li o livro ‘Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Africana na formação de professores e professoras’. Também tive a oportunidade de ouvir o podcast #040 – Pretagogia, com Sandra Haydée Petit – Filosofia Pop, publicado em 30 de dezembro de 2016.

Mas que pedagogia é essa? Por que me encanta? E qual o impacto da Pretagogia na minha prática?

Sandra Haydée Petit, criadora da Pretagogia, é cubana, pai haitiano e mãe cubana.

Professora da Universidade Federal do Ceará. Doutora e mestra em Ciências da Educação pela

Université Paris 8 - Vincennes-Saint-Denis, Paris 8, França. Graduada em Línguas Estrangeiras Aplicadas pela Université Paris 8 - Vincennes-Saint-Denis, Paris 8, França. Coordenadora do Núcleo das Africanidades Cearenses (NACE).

A Pretagogia como uma proposta de referencial teórico-metodológica surge a partir de várias experiências do grupo de pesquisa e intervenção NACE (Núcleo das Africanidades Cearenses) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, onde a Professora Sandra Haydée Petit e o Professor Henrique Cunha elaboraram o curso de especialização em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana realizado em dois quilombos no município de Novo Oriente, Ceará entre 2009 e 2011. O curso colocava em prática o que já trabalhavam de certa forma direcionando-o de modo mais afroreferenciado possível, com a ‘cosmovisão africana’ como eixo central. Petit aborda o conceito de cosmovisão africana, no livro Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral africana na formação de professores e professoras, como:

[...] é tudo aquilo que envolve a cultura e está em todos os lugares onde tem africanos ou descendentes da África e em lugares aos quais eles passaram, é a ancestralidade deixada pelos antepassados representada na vida de todos aqueles que vivem em meio a cultura e ligados aos costumes que de uma forma ou de outra aparece entre nós, seja na dança, nas comidas, nas crenças, nas rezas, na religião, em tudo existe cosmovisão africana pois o Brasil é rico em costumes africanos (Petit, 2015, p. 207).

Quando me lancei nas encruzilhadas da vida, cheia de dúvidas e incertezas acerca da minha ancestralidade lá entre os anos de 2015 e 2016, percebi caminhos possíveis para compreender o meu corpo como um corpo constituído do todo, mas também senti como eu estava afundada na “marafunda colonial” de trauma, preconceitos e racismos, principalmente religioso, muito por conta da educação escolar colonizada e colonizadora que eu tive. Ou seja, tudo estava marcado no meu corpo. Através do meu encontro com O Outro teatro e assim sucessivamente, fui tecendo os fios de uma conexão com a ancestralidade, com o sagrado, com as energias da natureza para existir de corpo inteiro no cosmopercepção africana. Portanto, na cosmopercepção africana o corpo é compreendido como “campo de possibilidades, de invenção, de mobilidade, dinamismo, como também de transformação e restituição” (Machado *apud* SIMAS; Rufino, 2018, p. 51). Dessa forma,

A Cosmopercepção africana traz o pensamento e o corpo, pensar de corpo inteiro, o cognitivo e sensorial. Implica nas pluralidades de sentidos das nossas vivências, das nossas experiências, das nossas ações pedagógicas, das pretagogias, dos referenciais teóricos e metodológicos afroreferenciados, das filosofias africanas, das filosofias da diversidade (Machado, 2019, p.118).

Nesse contexto, como eu sou artista da dança, me chamou muito a atenção como os integrantes do NACE tinham a oportunidade de experimentar através do corpo as abordagens da filosofia africana pois, a Pretagogia considera: “o corpo todo fonte e produtor de conhecimento, e não apenas o cérebro, envolvendo os cinco sentidos (visão, paladar, audição, tato e olfato) (Petit, 2016, p. 662). E mais, Petit (2016), podemos dançar o conhecimento, cantar o conhecimento, teatralizar o conhecimento bem como escrever o conhecimento. Eu me encantei com isso tudo! E, sobretudo, com os marcadores das africanidades (que são dispositivos pedagógicos que permitem o corpo ser reconhecido enquanto fonte de conhecimento e não somente a escrita convencional acadêmica ser desenvolvida), sensibilizam os professores e professoras através da relação autobiográfica com a africanidade para se inteirar da nossa história (Petit, 2015; 2016).

O nome da metodologia foi sugerido por Geranilde Costa e Silva, orientanda da Professora Sandra Haydée Petit, como uma inovação pedagógica que visa empretecer a pedagogia no sentido dos referenciais da cosmopercepção africana para dentro de uma pedagogia atualmente eurocentrada e brancocentrada, que referencia-se em autores franceses, alemães, portugueses, ingleses, norte americanos, russos, que, por sua vez, influenciam as práticas pedagógicas dos professores e professoras brasileiros (Petit, 2015). Ou seja, uma pedagogia de pretos feita para pretos, brancos e índios na perspectiva da descolonização dos saberes e da transformação da sala de aula num lugar onde a negritude seja protagonista e sujeito histórico. As múltiplas identidades são valorizadas onde há o reconhecimento das singularidades de cada identidade presente na formação do povo brasileiro.

Dentro do vasto universo da afro descendência, a professora Petit se dedicou particularmente às tradições orais e nas práticas corporais onde a dança se destaca. A professora relata que:

Uma experiência que me incentivou muito a realizar esse mergulho foi a prática corporal que busquei me apropriar pelo trabalho do terapeuta corporal Norval Cruz, na Casa Africana que ele criou em Fortaleza, espaço que tem por objetivo ampliar a consciência corporal através do reconhecimento da nossa ancestralidade africana. A dança afro que ele propõe, com movimentos que nos conectam à ancestralidade africana através de gestos e de posturas simbólicas e ritualizadas, muito me facilitou compreender os elementos de matriz africana que compõem uma visão de mundo e de filosofia de vida, para além das dimensões de entretenimento e de pertencimento cultural. A transversalidade da dança afro que Norval Cruz realiza com atividades de consciência corporal em diversos ambientes (na oca, no parque, nas dunas, nos mangues e nas serras), fortaleceu em mim o desejo de investir cada vez mais nessa área estabelecendo pontes entre minha prática pedagógica e a vivência corporal afroancestral. Em consequência, tem sido marcante a influência dessa vivência propiciada por Norval Cruz na minha criatividade pedagógica e na apropriação filosófica na perspectiva afro (Petit, 2015, p. 65-66).

O relato da professora me comove por eu compartilhar como artista, professora e mulher negra de experiências muito semelhantes: a dança, a ancestralidade e a tradição e a confluência disso na minha prática artística e pedagógica.

A Pretagogia é uma pedagogia do fazer, da prática, “que atualiza seus princípios nas culturas afro-brasileiras e afrodiaspóricas em geral a partir dos seguintes fundamentos:

1) o autoreconhecimento afrodescendente; 2) a tradição oral; 3) a apropriação dos valores das culturas de matriz africana; 4) a circularidade; 5) a religiosidade de matriz africana entrelaçada nos saberes e conhecimentos; 6) o corpo como produtor espiritual, produtor de saberes; 8) a noção de território como espaço-tempo socialmente construído; 9) o reconhecimento e entendimento do lugar social atribuído ao negro” (Petit, 2016, p. 665).

A cosmopercepção africana apresentada pela Pretagogia no decorrer dos meus estudos entrecruzam com os caminhos das “microperformances” ou “experiências estelares” (Ligiéro, 2020), ao trabalhar na obra de dança contemporânea em processo chamado Apartado, como explicado no primeiro capítulo. Eu reconheço que, no início do processo, ou até mesmo antes, quando eu ainda morava na Irlanda passei pelo processo de autorreconhecimento afrodescendente e a minha busca pela minha ancestralidade contribuiu para que eu me apropriasse dos valores das culturais de matriz africana (Ligiéro, 2011). Dessa forma, trabalhando com o Outro Teatro percebo que, conforme os princípios nas culturas afro-brasileiras e afro diaspóricas, os fundamentos elaborados pela Pretagogia.

*a minha dança era organizada para acontecer em círculos e a religiosidade se fazia presente através de movimento no qual eu descia para o nível baixo encostando a testa no chão como sinal de reverência e pelos movimentos ondulantes da coluna, num diálogo com as danças dos orixás.*

Na primeira etapa de pesquisa do projeto Apartado, quando eu o nomeava ‘...daquilo que me foi apartado’ eu tinha como mote dois aspectos fundamentais na construção de minha identidade: a falta de referências da cultura negra e do conhecimento produzido por afrodescendentes ao longo da minha formação artística e pedagógica e o meu encontro com as manifestações afro-brasileiras através do estudo da performance.

Provocada pelo professor Ligiéro, mergulhei, sobretudo, nas lembranças da minha infância.



Nos meus registros escritos para a criação desse trabalho eu encontrei o seguinte fragmento.

*A imagem que me vem em mente é de uma mulher negra*  
*olhando para o horizonte*  
*mas que consegue apenas enxergar a cor da sua pele,*  
*a textura de seus cabelos crespos,*  
*o formato do seu corpo*  
*e que se interroga sobre o seu passado cultural*  
*a procura da sua própria identidade*  
*dentro do momento atual.*

Infelizmente, não tenho registro fotográfico da primeira fase da pesquisa.

Eu gostaria de deixar mais claro que o entrecruzamento desses saberes intrínseco à cosmovisão africana entre o processo de criação do Apartado e os elementos da Pretagogia aconteceu posteriormente ao início da criação do trabalho de dança citado. O que ocorreu foi que, a partir do momento que fui me aprofundando e aumentando a minha bagagem cultural e teórica na Pretagogia, fui reconhecendo esses cruzamentos entre os princípios da cosmopercepção africana proposto no O Outro Teatro e na Pretagogia. Portanto, não demorou muito para que esses princípios também alimentam a minha prática como professora de Arte/Dança. E aqui compreendo que esses entrecruzamentos e “encruzas” (Rufino, 2019) parte do pressuposto de que:

A Pretagogia prioriza a experiência de si e de outros(as) no mundo por meio do autoreconhecimento e dos valores das culturas africanas, articulando-os a transversalidade e a transposição didática. Como nas tradições africanas, o corpo é o principal vetor de conhecimento, incorporando natureza e mundo espiritual de forma integrada (Petit, 2016, p. 665).

Os processos de descobertas e buscas pelo meu pertencimento afro, começava a se manifestar na minha prática docente, como também citei no primeiro capítulo. Compreendi que, ao me aprofundar nas leituras sobre a Pretagogia, se faz necessário que professores e professoras despertem em si próprios o pertencimento racial apagado historicamente pelo racismo. E as estratégias pedagógicas como a árvore dos afrossaberes (nas oficinas do Núcleo das Africanidades Cearenses, onde cada cursista tem por objetivo exercitar

sua memória em relação ao pertencimento racial, descobrir o que os discentes sabem a respeito da nossa herança africana e ressignificar alguns conceitos sobre o continente africano).

Os currículos escolares em grande medida negam aos alunos oportunidades efetivas de reconhecerem sua história, e acabam sem saber quem são nem de onde vem seus antepassados e qual a contribuição desses para a formação da sociedade em que vivem. Lidar com as diferenças aproxima os alunos de outras realidades, consequentemente estimulando uma cultura de abertura e respeito ao outro e afirmação identitária, por exemplo.

A Pretagogia parte de referências das filosofias afrorreferenciadas e estudos embasados em Bâ (1982), Munanga (2009), Sodré (1988; 2012), Cunha (2007), Oliveira (2006; 2007), Silva (2013); Cruz (2011); Meijer (2012); Videira (2010), dentre outros.

Os conceitos operatórios de ancestralidade, pertencimento, espiritualidade e transversalidade são importantes dimensões levadas em consideração na Pretagogia. Partindo desses princípios, será possível uma proposta pedagógica que conecte docentes e discentes à sua africanidade e pertencimento racial biológico ou não. Pois tratar-se de uma relação de ancestralidade cultural que favorece às tradições orais serem também valorizadas enquanto referenciais legítimos de conhecimentos transversais e principalmente a superação de práticas pedagógicas preconceituosas.

Metodologias como a Pretagogia, descolonizam a leitura de mundo, possibilitam compreensões históricas de luta que por sua vez oportunizam uma educação que combata ao racismo e supere a falácia da democracia racial e a ideologia da branquitude. A Pretagogia utiliza o termo falácia no lugar de mito, pois a palavra Mito na cosmopercepção africana quer dizer uma explicação filosófica não menos verdadeira do que as da ciência moderna (Machado; Petit, 2020). A valorização das diversas culturas não-brancas, seus fazeres e saberes, incentivam o respeito às identidades, tradições e transmissões de saberes de geração em geração.

A partir de marcadores das africanidades, atravessamentos afro e marcas daquilo que nos conectam, e estações de aprendizagem, o grupo NACE desenvolveu dispositivos que suscitem e fortalecem o pertencimento racial. O que difere a Pretagogia de outras intervenções pedagógicas tradicionais são: a busca de conexão com sua própria história das africanidades; a busca de referenciais afro; o favorecimento da autoria, criatividade, ludicidade, inventividade e metaforização filosófica da vida; a aproximação com as tradições orais africanas ressignificadas pelas analogias feitas com a cultura local e o contexto da aprendizagem; a transversalização das áreas de conhecimento e a quebra da hierarquização e do distanciamento. Os marcadores das africanidades são (Petit, 2016):

- 1- História do meu nome
- 2- Histórias da minha linhagem, inclusive agregados
- 3- Mitos / lendas / o ato de contar / valorização da contação
- 4- Histórias do meu lugar de pertencimento / comunidade / territorialidades e desterritorialidades negras (movimentos de deslocamentos geográficos, corporais e simbólicos)
- 5- Sabores da minha infância – pratos, modos de comer e valor da comida
- 6- Pessoas referências da minha família e da minha comunidade e pessoas negras referências do mundo, significativas para mim
- 7- Simbologias da circularidade / tempos cíclicos e da natureza
- 8- Práticas e valores de iniciação / ritos de transmissão e ensino
- 9- Mestras(es) negras(os) – da cultura negra
- 10- Escrituras negras
- 11- Curas / práticas de saúde
- 12- Cheiros “negros” significativos
- 13- Festas da minha infância e festas de hoje
- 14- Lugares míticos e territórios afromarcados (investidos pela negritude)
- 15- Músicas / cantos / toques / ritmos / estilos afro
- 16- Danças afro
- 17- Cabelos afro (encaracolados / cacheados / crespo) – práticas corporais de afirmação e negação dos traços negros diacríticos
- 18- Representações da África / relações com a África
- 19- Negritude – força e resistência
- 20- Artesanatos
- 21- Outras tecnologias
- 22- Valores de família / filosofias
- 23- Racismos (perpetrados e sofridos)
- 24- Formas de conviver / laços de solidariedade / relações comunitárias
- 25- Relação com a natureza
- 26- Religiosidades pretas
- 27- Relação com as mais velhas e os mais velhos / senhoridade (respeito aos mais experientes)
- 28- Vocabulário afro / formas de falar
- 29- Relação com o chão (vivências e simbologias)
- 30- Outras práticas corporais (brincadeiras tradicionais, jogos e outras (Petit, 2015, p. 667-668).

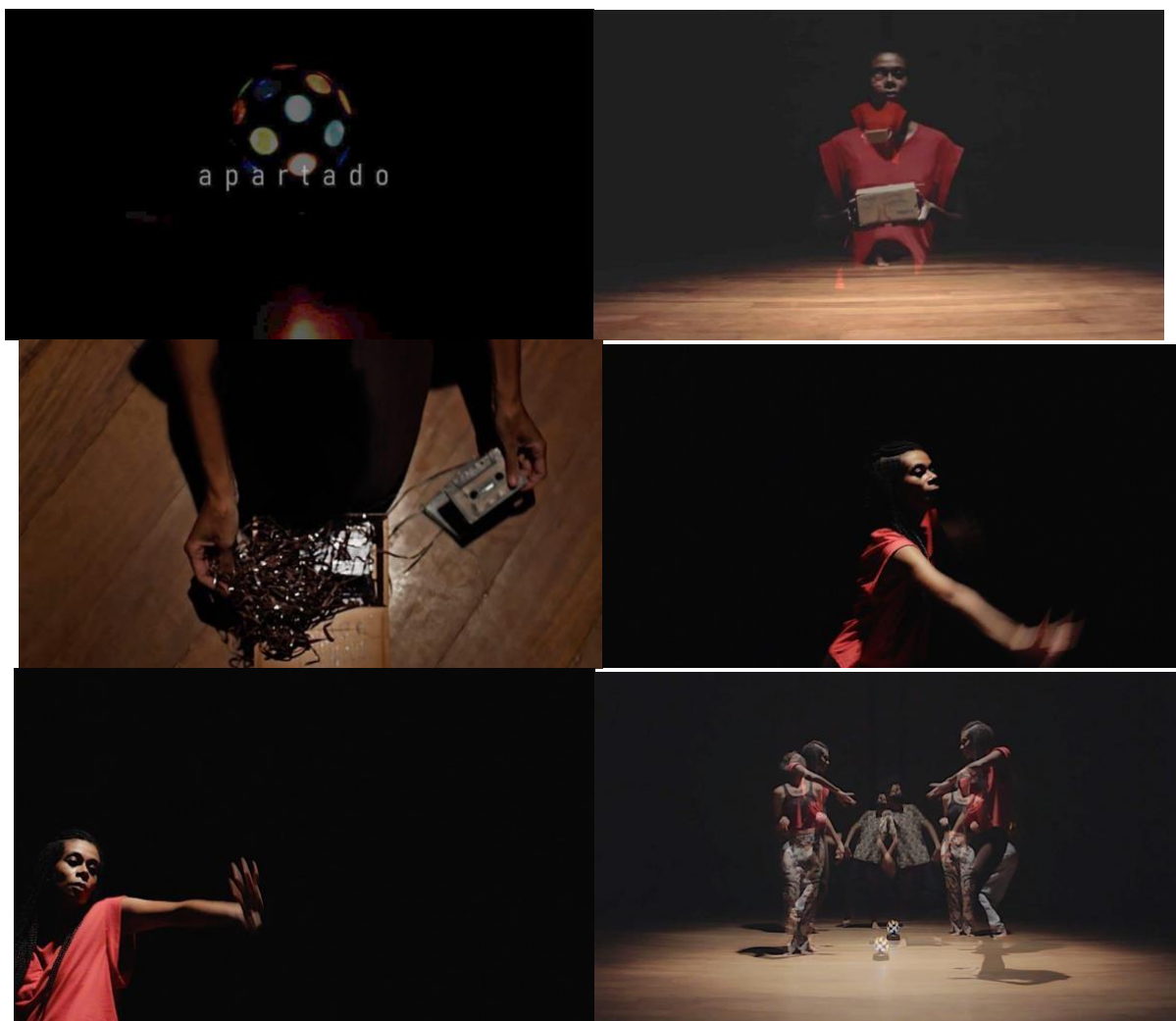
Os 30 marcadores das africanidades representam para mim elementos estruturantes da busca da minha ancestralidade. Ao analisar o processo do projeto Apartado, vejo como esses

marcadores transbordam em minhas vivências e experiências para além dos meus processos artísticos e que ressoa nos mais diversos momentos da minha vida.

Compartilharei agora, alguns momentos em foto e texto do projeto Apartado no qual eu reconheço alguns marcadores das africanidades, como explicarei a seguir.

Em dezembro de 2020 fui contemplada no edital Aldir Blanc//CULTLEO do município de Leopoldina. A nova versão foi criada especialmente para ser apresentada em contexto online, devido às restrições impostas pela pandemia da Covid-19. Nessa versão, o trabalho conta com a participação dos bailarinos Leticia Nabuco, Antônio Nabuco e Rafael Costa, com filmagem e edição de Igor Visentin.

*Eu tenho o fenótipo de uma mulher  
negra  
Mas cresci ouvindo de uma tia materna  
A griot da família  
Que eu tinha o biótipo característico dos  
índios puris  
Passei a minha infância com um corte de  
cabelo  
curtindo  
Que eles chamavam de  
Joãozinho  
Não se fazia tranças no  
cabelo  
de uma  
criança  
negra  
E de cabelos crespos  
Pois seria afirmar que a criança  
era  
negra  
e de  
cabelos crespos  
Não me lembro exatamente quando a minha família começou a alisar o meu  
cabelo  
com química mas eu me recordo de que desde muito cedo meu  
cabelo  
era alisa com pente quente  
Depois com processos químicos que queimavam o meu couro cabeludo  
e mais tarde, permanente  
afro*



Fonte: Autora

### 2.3 O corpo-dança afroancestral: um conceito gingado.

Petit aborda o conceito corpo-dança afroancestral “como ferramenta de acesso a cosmovisão africana” (Petit, 2015, p. 71) e dialoga com autores como Sodré (1988; 1997), Barbara (1999), Rodrigues (2005), Pereira (2002), Silva (2008), Lody e Sabino (2011), dentre outros. A intenção da autora é procurar no escopo da tradição africana e na sua transposição no Brasil “os elementos fundantes que permitem reconhecer valores filosóficos-pedagógicos da cosmovisão africana que perpassam diversas danças afro-descendentes” as quais mesmo misturadas com outras danças oriundas da Europa, permitem identificar os marcadores africanos (Petit, 2015, p. 16). Para Petit, a discussão do tema não gira em torno de um treinamento técnico corporal na formação de dançarinos profissionais e sim, na perspectiva do pedagogo ou pedagoga que dança e que brinca, pois, o referencial tem o objetivo de produzir subsídios para implementar nos currículos escolares da educação básica bem como o de nível superior, a História e Cultura africana e afro-brasileira.

O conceito Corpo-Dança Afroancestral remete

às experiências e aos marcadores africanos num corpo dançante, não necessariamente africano, mas certamente conectado à África na sua condição comunitária, que possui uma ancestralidade africana, mesmo quando mesclado a outras matrizes, mas em que a africanidade é o que singulariza e predomina, como identificação e pertencimento (Petit, 2015, p. 154).

Dançar, na perspectiva afro-ancestral, “remete a uma visão circular do mundo, na qual início e fim se encontram, em eterna renovação”. Assim, ao executarmos em roda danças de matrizes africanas, nos conectamos com os nossos ancestrais. A roda, também propicia uma relação comunitária entre o grupo “em afinidade com os cosmos, emoção vital de pertencimento”.

Petit, argumenta que:

O movimento, particularmente a dança, aproxima o corpo a Deus. Sendo o nosso corpo um altar sagrado da criação, é preciso dançar para receber a divindade na forma de energia da natureza, é essa energia que estabelece a necessária comunicação. A dança ritualiza o natural e realiza, junto com a musicalidade dos instrumentos e da voz, o encantamento da vida. Dança-se o cotidiano, como também o extraordinário, o belo, aquilo a que somos gratos/as: as doações de vida - nascimento, batismo (cerimônia do nome), aniversários diversos, saúde, alimento-as passagens que nos fazem crescer em espiritualidade, experiência e sabedoria - o tornar-se mulher/homem, iniciada/o, integrada/o, mais próxima/o dos segredos existenciais. A dança é também o que nos faz transcender a dor, a angústia, a injustiça, a humilhação, a tentativa de redução e de aniquilamento, lembrando-nos de quem somos, gerando a força espiritual que engrandece, potencializa e sacraliza (Petit, 2015, p. 73-74).<sup>[1]</sup>

Tendo por base a relação corpo, roda e ancestralidade a dança afro-ancestral propicia: leveza; a dança como um processo iniciático, ou seja, uma dança que se aprende pelo convívio comunitário e também na relação com os mais velhos (senhoridade); contato com a ancestralidade simbolizado com o contato com o chão; traz força e vitalidade.

Ou seja, a dança afro-ancestral se dá na junção das seguintes categorias:

- Sacralidade
- Ancestralidade/relação com o chão
- Resistência/relação comunitária
- Circularidade
- Brincadeira/alacridade

#### **2.4 Entrecruzamentos em sala de aula: Pretagogia e o ensino de dança contemporânea na educação básica**

Em 2019 fui professora contratada, PEB-Arte, no Centro Educacional de Jovens e Adultos “Doutor Geraldo Moutinho” (CEM). Dentre as aulas que eu lecionava na escola, tive a oportunidade de criar um grupo de dança somente com mulheres com idade entre 40 e 60 anos. O grupo recebeu o nome de CEMulheres, em homenagem à escola. A nossa data oficial de nascimento é 14 de março de 2019.

O grupo era formado por mim, Sandra Moreira Costa, Maria do Perpetuo Socorro da Silva, Rosana Dias da Silva e Rosimar Dias. Todas tinham o objetivo principal dançar o nosso encontro. Cada integrante foi convidada por mim para integrar o grupo. A seleção foi feita, uma vez que eu já tinha sido professora de dança para essas mulheres na mesma escola em 2017, com base na disposição de tempo e, principalmente, tínhamos uma ligação afetiva muito forte. Os encontros aconteciam às quartas-feiras à noite, de 18h às 20h.

Figura 12 - Clipe musical Liberdade. Na imagem: Sandra Moreira Costa, Maria do Perpetuo Socorro da Silva, Rosana Dias da Silva e Rosimar Dias



Fonte: Autora (2019)

No decorrer de 2019 realizamos dois trabalhos. Participamos como bailarinas do clipe musical Liberdade da artista de Juiz de Fora MC Xuxu. Trabalho no qual eu também assino a coreografia. Para este trabalho, convidamos uma professora de capoeira para ministrar um curso para todos os integrantes do corpo de baile do clipe. Foram quatro encontros seguidos no qual contamos, inclusive, com a própria artista MC Xuxu.

O segundo trabalho aconteceu em 18 de outubro de 2019, às 19 horas, no Teatro “Paschoal Carlos Magno”, apresentamos uma dança no Hall de entrada do teatro, em comemoração aos dez anos do “Projeto de Leitura”<sup>11</sup>, realizado na instituição. Este trabalho intitulado Sem título foi desenvolvido a partir da improvisação em tempo real, metodologia que usamos nas nossas aulas. Para o trabalho que apresentamos no Teatro, pesquisamos sobre um dos marcadores das africanidades: cabelos afro: (encaracolados / cacheados / crespo) – práticas corporais de afirmação e negação dos traços negros diacríticos. A partir da discussão sobre a nossa relação com o nosso cabelo, surgiu o marcador Valores de família / filosofias.

<sup>11</sup> O Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho (CEM) em 2021 realizou o 12º ano do Projeto de Leitura. Neste ano o projeto realizou a leitura do livro “Mergulho” de Luciano Tasso, escolhido pelo coordenador João Netto. Com esse projeto a escola desenvolve um trabalho que reúne alunos e professores. O projeto tem o objetivo de incentivar a leitura e a proporcionar o acesso a produções artísticas diversas. A cada ano do projeto é escolhido um tema e/ou livro.



Transitamos nos nossos encontros por vários marcadores, mas, elegemos o marcador da africanidade/cabelo afro para a nossa composição artística. Surgiu também, no decorrer do processo de construção, algumas categorias do conceito dança-afro ancestral, como a circularidade e ancestralidade/relação com o chão.

Figura 13: Apresentação no hall do Teatro Pascoal Carlos Magno: Thalita Reis e Sandra Costa.



Fonte: Autora (2019)

Figura 14: Apresentação no hall do Teatro Pascoal Carlos Magno. Na imagem, Rosana Dias e Rosimar Dias



Fonte: acervo da autora (2019)

## 2.5 Segunda estação: Pedagogia Griô, uma pedagogia facilitadora de rituais de vínculo e aprendizagem

Conheci a Pedagogia Griô através do professor Francione que me emprestou o livro Pedagogia Griô: a reinvenção da Roda da Vida (2006). Foi vínculo à primeira vista. O livro é recheado de fotos, desenhos, letras de músicas, relatos de participantes, etc. Fiquei particularmente tocada pelas fotos por conta do movimento e da dança, dos sorrisos e da alegria. Encanto que me levou a pesquisar mais sobre essa pedagogia “dançante” e “alegre” nas redes sociais onde eu encontrei o Curso de Formação em Pedagogia Griô que era realizado em São Paulo no espaço Nzanga em parceria com o Diversitaas/USP.

Mas que pedagogia é essa que tem música, dança, tradição popular e uma energia que emana das imagens?

*Puro encanto...*

*E, para mim, a Pedagogia Griô é um divisor de águas na questão de minha própria  
noção de pertencimento identitário  
étnico-racial*

A Pedagogia Griô, foi criada pela educadora, escritora e agricultora familiar baiana Lillian Pacheco e nasceu no Ponto de Cultura Grãos de Luz e Griô na cidade de Lençóis na Chapada Diamantina/BA, e possui grupos por todo o Brasil.

A Escola de Formação em Pedagogia Griô atualmente oferece o curso completo em pedagogia griô, cuja periodicidade é mensal com a carga horária de 200h, atuando em cinco estados (Rio de Janeiro, Sergipe, São Paulo, Rio Grande do Sul e Bahia) envolvendo mais de 330 educadores, conta com o apoio da USP, UFRGS, UFBA, Instituto José Bonifácio/RJ e coletivos como Nzinga Capoeira Angola/SP e Escola Comunitária Jataí/SE, segundo Rosevânia Machado (2019), a Pedagogia Griô é:

[...] uma pedagogia facilitadora de rituais de vínculo e aprendizagem entre as idades, entre a escola e a comunidade, entre grupos étnico-raciais, saberes ancestrais de tradição e as ciências/artes/tecnologias universais, por meio de um método de encantamento, vivencial, dialógico e partilhado para a elaboração do conhecimento, geração da consciência comunitária e de um projeto de comunidade/humanidade que tem como foco a expressão da identidade, o vínculo com a ancestralidade e a celebração do direito à vida. (Pacheco, 2017a, p. 1).

Henrique Leonardo Dutra (2015), explica que o modelo de ação pedagógica proposto pela Pedagogia Griô:

[...] integra mito, arte, ciência, história de vida e todos os saberes e fazeres tradicionais da comunidade colocando a vivência, a oralidade e a corporeidade como pontos de partida para a elaboração do conhecimento. A prática central dessa pedagogia se dá através do Ritual de Vínculo e Aprendizagem para fortalecer a identidade, o vínculo com a ancestralidade e a celebração da vida dos estudantes (2015, p. 42-43).

Na abordagem dessa o ritual de vínculo e aprendizagem integra cantigas, danças, símbolos, versos, mitos, heróis, arquétipos, saberes, artes, provérbios, ofícios e ciências da vida de tradição oral da comunidade e de seu grupo étnico cultural numa rede de palavras e temas geradores (Pacheco, 2006, p. 92).

A Pedagogia Griô produziu um modelo de ação pedagógica que faz emergir a “identidade, ancestralidade e o direito à vida” empregando cantos e danças tradicionais para “por fim” trabalhar conteúdos como, música universal, psicomotricidade (ciência do movimento e do corpo), emoções humanas universais, mitologia de outras culturas e povos, história da região, país e mundo e as ciências e artes contemporâneas” (Machado, 2019, p. 20-21)

Machado (2019, p. 21) explica que, no modelo pedagógico da Pedagogia, é possível considerar o conhecimento prévio que construímos ao longo da vida sobre diversos temas. Pois,

Todas as pessoas possuem sabedorias fragmentadas acerca de todos os conteúdos, a pedagogia griô nos auxilia a acentuar, esquematizar e mostrar aproveitamento sobre o conhecimento que cada pessoa carrega em suas bagagens pessoais. Esse processo é entremeado de encantamento e partilha, assim todas as pessoas que participam de uma aula ou vivência griô percebe que já sabia algo sobre o que foi trabalhado e passa a valorizar mais o seu próprio saber.

A Pedagogia Griô aborda em seu referencial teórico-metodológico a Educação Biocêntrica de Rolando Toro e Ruth Cavalcante, a educação dialógica de Paulo Freire e a educação para as relações étnico-raciais positivas de Vanda Machado, a educação que marca o corpo de Fátima Freire, a cultura viva comunitária de Célio Turino, a psicologia comunitária de Cezar Góis, a produção partilhada do conhecimento de Sérgio Bairon, (Pacheco, 2006); (Machado, 2019). Além disso:

todas as práticas de transmissão oral das culturas tradicionais do Brasil, as práticas de transmissão que foram construídas nos terreiros de candomblé, nas capoeiras, nos torés, nos sambas de roda, nos reisados, nos cantos do trabalho, nas festas populares, nos gêneros literários dos cordelistas e repentistas, na ciência das parteiras, na habilidade das rendeiras, na antevisão dos pais e mães de santo, na brincadeira dos bonequeiros, na medicina dos curadores, erveiras, benzedadeiras e xamãs, na biblioteca viva dos contadores de histórias, e em todas as artes integradas aos mitos e às ciências da cultura oral (Pacheco, 2017a, p. 67).

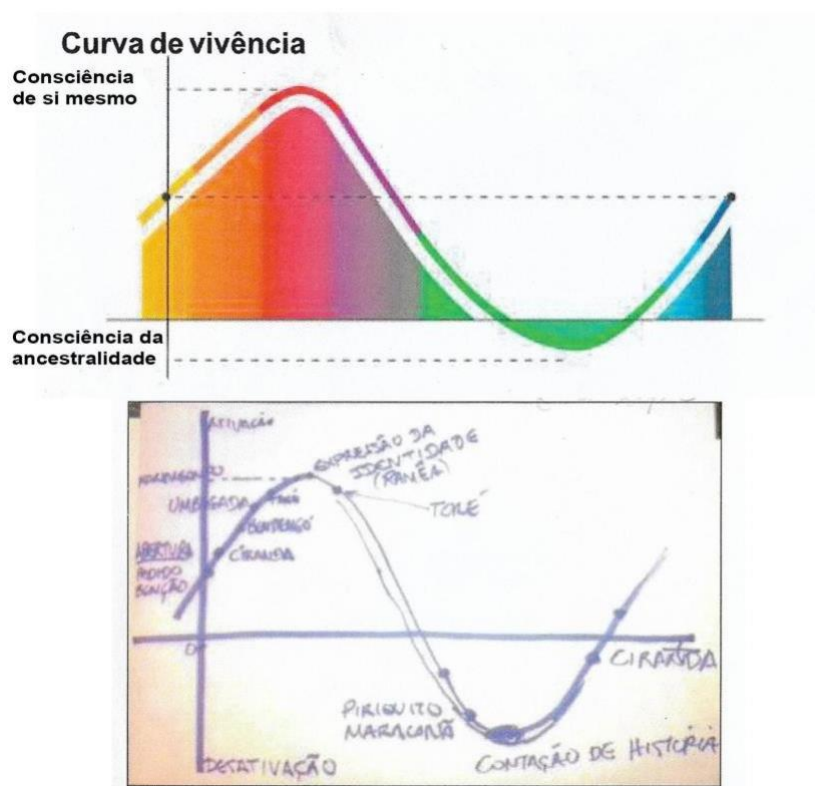
O Modelo de Ação Pedagógica na Pedagogia Griô propõe uma prática que:

[...] facilite processos curriculares de encantamento, vivências, dialógicos e partilhados para a elaboração do conhecimento, vislumbrando o projeto de vida que interage a vivência e a consciência, a tradição oral e a tradição escrita, o local e o global, o inconsciente e o consciente, o instinto e a emoção com a razão, o selvagem e o civilizado, a arte, o mito, a religião e a ciência, a natureza e o homem (Pacheco, 2017a, p.01)

Nos rituais de vínculo e aprendizagem é a curva da vivência para que torna possível o

processo de elaboração do conhecimento como é proposto pelo modelo de ação pedagógica, transformando a tríade em Canto tradicional - Dança tradicional - Sentimentos identitários. Inspirada na educação biocêntrica, Música-Movimento-Emoção, “que é organizada em exercícios sequenciais segundo uma curva cíclica para respeitar os processos vivos da natureza e do universo, assim como os processos orgânicos e afetivos da vivência humana entre ativação e relaxação” (Pacheco, 2017a, p. 2).

Figura 15 **curva de vivência**



Fonte: material pedagógico do curso de Formação

Em sua dimensão curricular, o movimento é apresentado através da vivência de brincadeiras e danças tradicionais. As danças são “estimuladas por instrumentos e CANTOS tradicionais envolvendo todo o grupo e mobilizam SENTIMENTOS que são sistematizados segundo cinco linhas de vivência, proposta por Rolando Toro, que facilitam a expressão da identidade humana” (Pacheco, 2015a: p.1). A sistematização da relação entre movimento humano, os sentimentos e cantos/danças tradicionais são configurados da seguinte forma:

Figura 16 – linhas de vivência humana

Linhas de vivência humana	Movimentos humanos	Sentimentos identitários	Cantos/Danças Tradicionais
Vitalidade	caminhar, brincar, saltar, girar, equilibrar, fluir, descansar, deitar, relaxar, espreguiçar, despertar.	alegria, coragem, ímpeto, ânimo.	Cortejos, quadrilhas, capoeira, cirandas, umbigadas, samba de roda, marujada, congados, reizados, batuques, coco, jongo e outros.
Afetividade	ninar, embalar, abraçar, proteger, cuidar, olhar, escutar, acariciar.	temura, amor, incondicional, gentileza, saudade, auto-estima, empatia.	ciranda, torés, cantigas de roda, cantigas de ninar e embalar.
Transcendência	reverenciar, meditar, sintonizar, abraçar, ajudar, conectar com os 4 elementos e com a natureza, sacralizar, abençoar, dar e receber energia.	solidariedade, paz, harmonia, esperança, valorização do outro e da vida, respeito à diversidade de gênero, etnia, cultura e religião.	Torés, dança de ressignificação dos orixás, danças de cura, danças de trabalho, cirandas.
Criatividade	Encantar, gesticular, expressar a voz e sentimentos, expressar-se por meio das linguagens artísticas.	encantamento, curiosidade, paixão por investigar, sacralidade da beleza.	Jogos de versos, Torés mânticos, ladainhas da capoeira e todas as cantigas e danças.
Sexualidade	Tocar, abraçar, seduzir, embelezar-se.	Prazer de viver.	Sambas de roda, batuques, umbigadas, forró, quadrilha, carimbo.

03

**Fonte:** material pedagógico do curso de Formação

O modelo de ação pedagógica de Lilian Pacheco (2006) apresenta um hexágono, composto de triângulos potencializadores de diálogo e produção ‘partilhada’.

Machado (2019, p. 23) nos explica que:

A espiral evolutiva ascende no entorno do hexágono avançando e retornando aos temas que se encontram no cerne do modelo de ação pedagógica – identidade, ancestralidade e a vida em comunidade – percebidos através de cantos e danças tradicionais, sentimentos identitários despertados e enlaçados a mitos arquétipos e símbolos presentes nas histórias de vida e histórias da comunidade assim como na ciência, artes e ofícios tradicionais. Ascendendo a temas mais amplos, universalizados, essa ascensão não despreza o conhecimento basilar tradicional da comunidade, ao contrário é nesse caminho que os temas do mundo e o país estarão mais carregados de sentido.

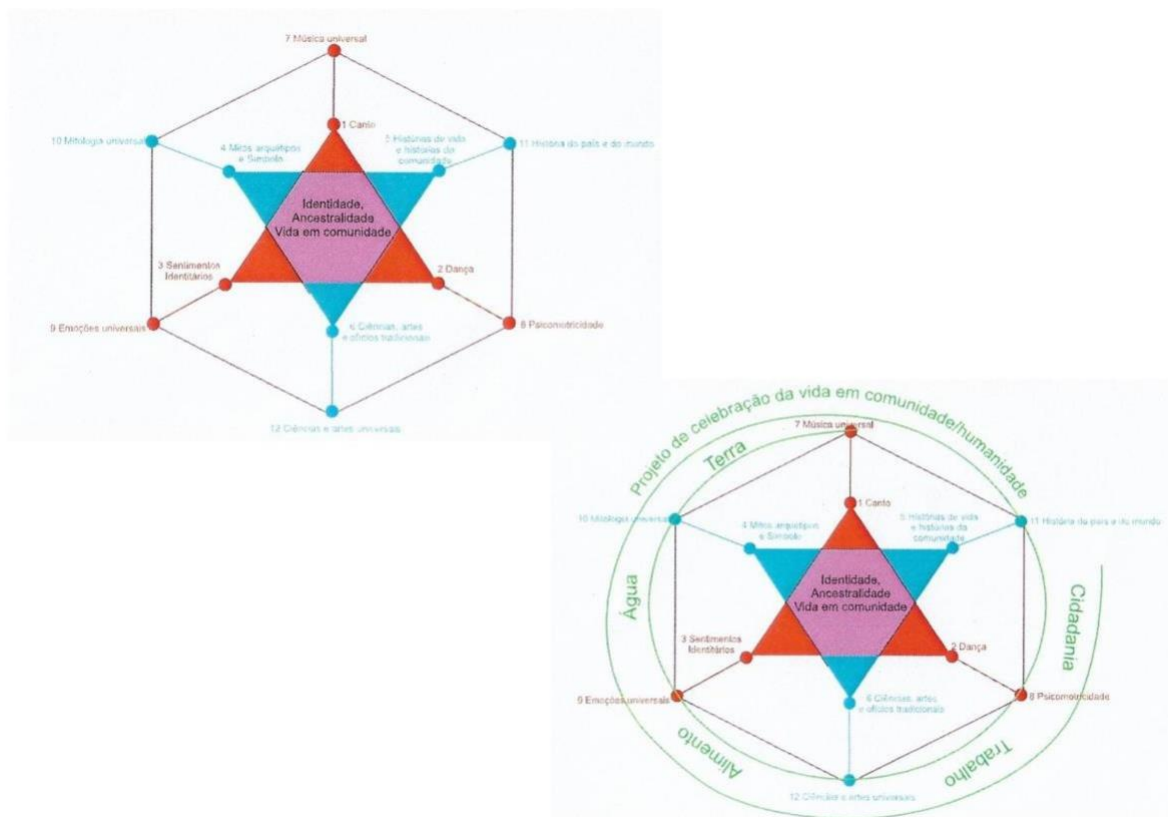
Figura 17 - Identidade, ancestralidade e vida em comunidade



Fonte: material pedagógico do curso de Formação

No currículo, a vivência e os encontros dialógicos entre as artes, tecnologias e ciências universais com os saberes locais acontece a “partir da vivência dos ofícios e festas tradicionais, espaços culturais, saberes, fazeres e grupos comunitários” como por exemplo nas casas de farinhas, na pesca tradicional, na produção de artesanato, nas trilhas no mato e na lida no campo (Pacheco, 2017a, p. 5). Esses espaços culturais asseguram a vida nas comunidades, são ciências locais que foram repassadas geração em geração e conservam a possibilidade de continuidade naquele espaço ecológico. De acordo com Pacheco, “a escola é a comunidade, a comunidade é a escola da vida” (2017a, p. 5).

Figura 18 - Modelo de ação



Fonte: material pedagógico do curso de Formação

Ou seja, o caminho didático do modelo de ação pedagógica, encantamento, vivência, diálogo e produção ‘partilhada’ é circular e espiral, gerando assim novos processos pedagógicos. Essa ascensão tem por objetivo alcançar novos níveis de consciência. Ao final dos encontros, seja uma aula griô ou espetáculo, Pacheco (2006) destaca que precisamos facilitar o diálogo, a problematização pois é o momento propício para,

concretizar a consciência alcançada uma vez que fecundou-se sentimentos, gerou-se palavras grávidas de sentido, fez-se um trânsito pelos níveis de consciência durante a partilha das palavras grávidas e a alteridade do lugar de fala de cada um. Chega o momento de concretizar para que nasça o sonho coletivo que construído, a produção partilhada – é nesse momento em que se arremata a evolução de cada um, é a hora de parir sentimentos palavras e consciência que foram geradas durante a vivência e o círculo de cultura (Machado, 2019, p. 24).

O educador que facilita todo o processo precisa ficar atento para não abordar o grupo e devolver respostas para o grupo. Não há necessidade de despejar no outro tudo o que sabemos. Pois, “isso seria um aborto espontâneo de toda a consciência gerada, é preciso devolver

problematizações, incentivar pensamento crítico sobre si e sobre a realidade. Evitando a lógica de uma aula expositiva” (Machado, 2019, p. 24).

Problematizar é examinar criticamente as ações do dia a dia e as opiniões acerca da realidade, da vida, de si mesmos e de sua rotina que é naturalizada preconcebida [...]Problematizar desnaturaliza a realidade como algo fixo natural para tornar algo histórico mutável. Algo que possui forças da história que estão movimentando. Problematizar é questionar como isso acontece e qual o meu lugar e participação nas forças que movem a realidade? O indivíduo se percebe sujeito ativo da história entre outros sujeitos (Pacheco, 2017a, p. 9).

Durante o processo de diálogo e de produção ‘partilhada’, todos aprendem, todos ensinam e se enriquecem para transformar a realidade. Assim, os passos dançantes e alegre da Pedagogia Griô nos levam a um currículo em que os conteúdos universais “integram sentimentos, musicalidade e movimentos da identidade e ancestralidade do povo com os seus mitos, arquétipos e símbolos, histórias de vida e da comunidade; saberes e fazeres, festas e ofícios tradicionais” problematizando e recriando os conteúdos do conhecimento sistematizado.

## **2.6 Entrecruzamentos em sala de aula: Pedagogia Griô e o ensino de dança contemporânea na educação básica**

A minha prática pedagógica foi se transformando a partir da vivência nos encontros de formação na Pedagogia Griô. Compreendo cada vez mais o modelo de ação pedagógica e o processo de elaboração do conhecimento da Pedagogia Griô, as minhas aulas nunca foram as mesmas.

Integrei nas minhas aulas a circularidade, a roda e a ciranda. A cada cantiga ou uma que eu aprendia nos finais de semana do curso, eu levava para a sala de aula. Comecei a perceber os estados dos meus alunos nas aulas e comecei a trabalhar inspirada na curva de vivência e nos processos de ativação e relaxação. O processo das aulas foi se ritualizando. Integrei o canto com dança e as brincadeiras. Começamos a rir mais, a nos emocionar mais. O grupo que, através dos múltiplos métodos de ensino que aplico na dança contemporânea, já era integrado, ficou mais integrado ainda.

Nesse período eu não trabalhei com a curva de vivência propriamente dita, pois eu ainda estava em formação. O que eu fiz foi ampliar o meu repertório enquanto artista e professora, colocando lado a lado práticas artísticas diversificadas e decoloniais, trazendo para o cerne do processo pedagógico a ancestralidade e a corporeidade, o sagrado e o movimento. Pois, “processos decoloniais podem ser oportunidades de estabelecermos diálogos mais *inter*, menos



hierárquicos nos projetos educativos” (Miranda, 2014, p. 1072) Além de nos dar a chance de incluirmos outros saberes e conhecimentos que era antes invisibilizados. Ter como foco uma pedagogia que coloca a expressão da identidade, o vínculo com a ancestralidade e a celebração a vida, me possibilitou, além de cativar os meus alunos, vislumbrar, na prática, princípios, objetivos, conceitos de um ensino para as relações étnico-raciais em um método e currículo escolar por meio de projetos político-pedagógicos afroreferenciados.

## **2.7 O impacto da Pretagogia e da Pedagogia griô nas pesquisas de formação docente**

Nos trabalhos acadêmicos encontrados no site de catálogo de Teses e Dissertações da Capes cujo as pesquisas abordam a Pedagogia Griô aparece um tema mobilizador: formação de professores e currículo. A dissertação de mestrado de Patrícia Pires Pacheco (2013), Pedagogia Griô, Currículo e Tradição Oral: etnométodos que configuram atos de currículo em escolas dos Quilombos de Rio de Contas, expõe interpretações e compreensões sobre a relação entre currículo e cultura oral a partir da pesquisa com atos de currículo da Pedagogia Griô e seus etnométodos em escolas quilombolas de Rio de Contas na Bahia. O objetivo da pesquisa foi descrever e interpretar como determinados elementos da tradição oral das comunidades quilombolas repercutem na escola depois que as professoras participaram de encontros formativos da Pedagogia Griô em Rio de Contas.

O estudo de Doris Regina Barros da Silva (2013) foca em um projeto de implementação da Pedagogia Griô. Desenvolvido em uma escola pública de formação de professores da cidade de Duque de Caxias, Rio de Janeiro, com um mestre de capoeira, o projeto tinha a intenção de promover um diálogo entre os saberes da tradição oral e da educação formal. Por meio dessa pesquisa Silva<sup>12</sup> observou que:

a escola ainda possui dificuldade em articular os saberes “espontâneos” produzidos no cotidiano aos conhecimentos científicos e acadêmicos. A hierarquização que produz a desvalorização dos saberes populares que emergem de lógicas diferentes dos métodos racionalmente estabelecidos cria barreiras à articulação da cultura popular aos conteúdos curriculares. Na confluência da roda, saberes oriundos de formas de produção de conhecimento que remetem a diferentes temporalidades são postos em um movimento que atualiza o pensamento ancestral (Silva, 2012, p. 63).

---

<sup>12</sup> SILVA, Doris Regina Barros da. Os contos e os pontos: o lugar do saber e os saberes que tem lugar nas rodas da Pedagogia Griô. Itabaiana: GEPIADDE, Ano 6, Volume 11 | jan-jun de 2012.

No trabalho de Solange Aparecida do Nascimento, Valores civilizatórios afro-brasileiros e os currículos escolar: um na comunidade Quilombola Lagoa da Pedra no estado de Tocantins, teve como foco identificar como os valores civilizatórios afro-brasileiros atravessam as práticas pedagógicas da escola Joaquim Ayres França, na Comunidade Quilombola Lagoa da Pedra, Arraias, TO. O projeto foi desenvolvido através da pesquisa-ação colaborativa na escola da comunidade, a partir da construção de estratégias educativas que reforcem os elementos da memória e da história local no espaço escolar. Para tanto, foi observado o contexto cultural em que a comunidade está inserida e que, a partir disso foi construído uma proposta pedagógica que, engloba esses elementos culturais afro-brasileiros na matriz curricular como conteúdos sociais importantes na preservação e reconhecimento da cultura da comunidade quilombola onde a pesquisa foi realizada, tendo como protagonistas das ações as lideranças comunitárias, as professoras e crianças da escola, moradoras e moradores mais velhos da comunidade.

Essas pesquisas apontam para quais saberes queremos fazer emergir, sobretudo problematizando o saber oral e o saber escrito. Por esse viés, Henrique Leonardo Dutra (2015) com sua dissertação de mestrado intitulada Educação e Cultura de Tradição Oral: Um Encontro com a Pedagogia Griô destaca que a cultura de tradição oral que é transmitida de geração em geração “criando e recriando lendas, histórias e narrativas, essa tradição se constituiu na base da Pedagogia Griô, uma pedagogia do povo e para o povo[...]” (Dutra, 2015, p. 94). Em segundo, ainda que conceitualmente a Pedagogia Griô abrange uma pluralidade de povos e reconheça a diversidade na prática ela ainda se constitui prioritariamente com uma pedagogia cuja identidade é afro-brasileira. Pois,

A pedagogia se esforça para compor uma identidade que seja de fato sulamericana e está em fase de desenvolvimento, sendo construída na medida em que as experiências se desdobram em outros espaços, construída há várias mãos e sistematizada em um processo lento e dialógico, característicos dos processos abertos e democráticos (Dutra, 2015, p. 95-96).

Em terceiro lugar, a pesquisa de Dutra revela como o processo histórico da educação escolar formal, tanto no ensino básico quanto no ensino superior, “tirou a identidade do centro da roda e colocou nela o conhecimento em caixinhas, classificando alguns conteúdos como mais importantes e outros com menor valor”. Dessa forma, o modelo pedagógico da Pedagogia Griô que “integram a educação ao processo de identidade, ancestralidade e a vida, tecendo teias de significados, sentidos e compreensão do mundo pela corporeidade e pela vivência” anos mostram caminhos possíveis de atuação tanto no ensino básico quanto no ensino superior,

amparados sobretudo nas Leis 10.639/03 e 11.645/08 enfrentando o sistema hegemônico “reinventam em laços corporais, afetivos e dialógicos no presente e futuro fazendo da tradição oral, a forma de estarem no mundo e agir sobre eles reinventando dessa forma, novos dispositivos que passam pela experiência do corpo e da vivência” (Dutra, 2015, p. 95).

Em 2003, Geranilde Costa e Silva defendeu a tese de doutorado intitulada "Pretagogia: construindo um referencial teórico-metodológico de matriz africana para a formação de professores/as". Segundo Silva (2003) o objetivo de sua tese de doutoramento era contribuir para a implementação da lei nº 10.639, instituindo assim o ensino da História e Cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica e no Ensino Superior (público e particular) de todo o país. Por isso, Silva realizou uma pesquisa intervenção buscando construir um referencial teórico-metodológico de matriz africana para desenvolver a formação de professores/as. Esse referencial foi nomeado de Pretagogia: pedagogia de preto para preto e branco. Silva desenvolveu essa investigação colocando em diálogo suas implicações acadêmicas e ou docentes, mas também as que se referem a questões pessoais. Silva explica que:

Dessa forma, produzi uma pesquisa que me permitiu investigar, por um lado, sobre as relações existentes entre EU, a História e Cultura africana e afro-brasileira. De outro, mas em paralelo, pensar num referencial teórico-metodológico para formar professores/as para tratarem da Cultura afro-brasileira e, assim, construírem uma educação não racista. Trata-se, na verdade, de um trabalho que está ancorado em minha História de vida, no meu dia-a-dia enquanto mulher, professora e militante negra (Silva, 2013, p. 17).

Questões essas que também são muito caras para mim, uma artista, professora, pesquisadora e mulher negra. Sabemos que é uma questão complexa. E assim como Silva, escrever esse trabalho é poder valorizar o meu pertencimento étnico e político com o tema das relações étnico-raciais e com a negritude (SILVA, 2013).

Em conjunto com sua orientadora, a professora Sandra Haydeé Petit, elas observaram que foi:

Importante ressaltar que promover o estudo acerca da cultura de base africana a partir dos princípios da Pretagogia é entender que tanto a aprendizagem como a prática docente não se limitam ao uso da razão e tampouco a questões técnicas. Dessa forma, a Pretagogia ousa romper com o modelo ainda preponderante na academia em que a formação de professoras é pautada pela racionalidade[...] Cabe então afirmar que a Pretagogia tem uma pedagogia própria, isso quer dizer que tem um corpus de estudo definido, requer para isso metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem alicerçadas em princípios e valores africanos e afro-brasileiros, daí poder se afirmar que só há ensino e aprendizagem quando há corpo e mente, razão e sentimento, atuando de forma integrada (Silva, 2013, p. 102-103).

A investigação então se deu junto a uma escola pública do município de Fortaleza com as professoras da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. O estudo teve duas etapas: 1ª – constituição da base teórico-metodológica de matriz africana: a Pretagogia; 2ª – desenvolvimento da formação dos/as educadores/as por meio da Pretagogia. Durante a formação, os educadores tiveram contato com referencial literário afro-brasileiro, com participação em oficinas tratando da História e Cultura africana, afro-brasileira e afro-cearense, e visitaram espaços ligados à cultura negra, como um o terreiro de Candomblé.

Nessa perspectiva, destacam-se algumas constatações que os educadores chegaram ao final do curso como: o desconhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira, a desmistificação dos preconceitos com as religiões de matrizes africanas e reconheceram a existência do racismo entre outros. No final, eles conseguiram criar material pedagógico voltado ao estudo e à valorização da História e Cultura africana e afro-brasileira. Assim, foi possível afirmar que a Pretagogia, enquanto referencial teórico-metodológico de matriz africana, conseguiu dar conta de promover uma formação de professores/as, levando o grupo de docentes a sentir-se partícipe da cultura afro-brasileira e imbuído do desejo de construir uma educação não racista.

No trabalho de Maria Kellynia Farias Alves (2015), que leva o título *Resistência negra no círculo de cultura sociopoético: pretagogia e produção didática para implementação da lei 10.639/03 no projovem urbano*, o objetivo foi refletir a partir de um curso de formação de professores de EJA com o foco em elaborar estratégias para a implementação da Lei 10.639/03 no âmbito do Programa Nacional de Inclusão de Jovens- Projovem Urbano através do aporte teórico metodológico a pretagogia, da literatura oral afrodescendente e da produção didática. Alves explica que os sujeitos da pesquisa são os estudantes e professores do Projovem Urbano de duas escolas da periferia de Fortaleza e um grupo de estudantes da graduação em Pedagogia-UFC. Os resultados da investigação demonstraram que os estudantes e professores vivenciaram diferentes olhares sobre a questão étnico-racial na escola. Concluiu-se que é imprescindível que as formações de professores na EJA gerem a mudança de postura diante das relações étnico-raciais, gerando outras práticas, currículos e saberes afro-brasileiros.

A pesquisa de Paulo Sergio Sousa Costa, *O soar dos tambores na escola: a música na valorização da cultura afrodescendente* (2016) também tem como foco principal contribuir para a efetivação das leis 10.639/03 e 11.798/08<sup>13</sup> no ensino básico através de uma intervenção

---

<sup>13</sup> Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

realizada na Escola Estadual de Ensino Profissional Paulo Petrola, na cidade de Fortaleza, Ceará. Costa, abordou alguns conceitos da pretagogia de Petit (2015) e a aprendizagem musical compartilhada de Viana Júnior e Matos (2015) que coloca o aluno como ser ativo no processo de ensino/aprendizagem. Intervindo no cotidiano das turmas da disciplina de Artes concluiu-se que o trabalho aproximou os alunos com a música afro-brasileira.

As análises das pesquisas citadas acima<sup>14</sup> mostraram tanto a Pedagogia Griô quanta a Pretagogia podem ser um aliado da escola, já que existe uma défice na formação dos professores quanto ao ensino de história e cultura afro-brasileira, que os impossibilita de aplicar as Lei 10.639/03 e 11.945/08. No entanto, para que a lei seja uma realidade na escola os professores precisam estar preparados para aplicá-la. E, em sua maioria, os estudos foram ambientados em escolas, ou seja, em curso de formação continuada de professores que acontecem posteriormente à conclusão dos cursos de graduação.

Como tal, gostaria de ressaltar o objetivo desse trabalho que é refletir criticamente sobre as propostas pedagógicas afroreferenciadas que valorizam a corporeidade negra como fonte de produção de conhecimento e apontar caminhos que interpelam criticamente como elas podem auxiliar nos processos para uma educação antirracista nos cursos de formação inicial, especificamente nos cursos de Pedagogia, tendo como base legal a implementação da lei 10.639/2003. Para este trabalho, abordarei o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora.

O argumento que trago é que devemos dar corpo a aprendizagem de futuros professores da educação básica através de uma pedagogia corporal que enaltece a corporeidade negra. Defendo que estes elementos funcionem como fonte de experiência e conhecimento na formação de professores para colaborar nos processos para uma educação antirracista, marcando o aprendizado no corpo. Pois, como na Pretagogia “que para o estabelecer de uma aprendizagem significativa requer-se dançar, tocar, sentir a si próprio e também o outro” (Silva, 2003, p. 78) e na pedagogia Griô que aborda no currículo movimento por meio de vivência de brincadeiras e danças tradicionais (Pacheco, 2017a) vislumbro uma formação inicial que aborda a corporeidade dos professores como elemento principal da cosmopoercepção africana e afro-brasileira para responder junto com os futuros docentes perguntas como: Como essas propostas ampliam nossa compreensão de dança na escola? O que pode ser dançado na escola? Quais

---

<sup>14</sup> A ferramenta utilizada para levantamento dos trabalhos produzidos foi, exclusivamente, a plataforma de Banco de Teses e Dissertações da Capes

movimentos, gestos e danças essas pedagogias abordam? De onde essas danças vêm? Como aprendemos a dançar?

### **Momento 3 – Diálogo**

O diálogo é o momento para se aprofundar no tema e subtemas geradores dos encontros baseado nos princípios propostos na Pedagogia Griô, mediando o grupo através de perguntas/provocações, confrontar mas não expor o tema ou dar respostas ajudando os participantes a encontrar uma hipótese coletiva.

### **3 EU NUNCA VIVI ISSO ANTES: presença do corpo e práticas pedagógicas afrorreferenciadas para uma educação antirracista.**

Este capítulo abordará o desenvolvimento da reflexão sobre as práticas pedagógicas afrorreferenciadas para uma educação antirracista que foi realizada no primeiro semestre de 2021, no formato de um Curso de extensão, ofertado presencialmente, diante de todos os protocolos de segurança da Pandemia vigentes naquele momento, registrado em fotos e textos dos participantes. Vale lembrar que, o pensamento afrorreferenciado entende que os modos de ser e sentir no mundo, é alimentado por nossas memórias ancestrais, pela coletividade, pela ancestralidade, pelo corpo e a dança, pela oralidade e vivências de encantamento (Machado, 2020; 2021).

O curso intitulado ‘Presença do corpo: práticas pedagógicas afrorreferenciadas para uma educação antirracista’ surgiu dentro do contexto do meu doutoramento que tem como objetivo refletir criticamente sobre as propostas pedagógicas afrorreferenciadas que valorizam a corporeidade negra como fonte de produção de conhecimento e apontar caminhos que interpelam criticamente como elas podem auxiliar nos processos para uma educação antirracista durante a formação de estudantes do curso de pedagogia da UFJF. Portanto, a investigação argumenta que devemos dar corpo à aprendizagem de futuros professores da educação básica da UFJF, através de uma pedagogia corporal que privilegia a corporeidade negra. Dessa forma, é muito importante que os egressos da do curso de Pedagogia “consigam transitar no mundo visualmente complexo e marcado por diferentes experiências culturais em que vivemos”. Ainda assim, essa realidade só será possível se, “em suas formações, eles tenham a possibilidade de entrar em contato com a arte e a cultura a partir de experiências que envolvam a cognição, o afeto e a vida, [...]” e assim, vivenciar experiências significativas e estéticas (Carvalho, 2021, p. 412).

Como consequência, podemos ampliar os saberes através de diálogos interdisciplinares e da cultura afro-brasileira com práticas pedagógicas vivenciais marcando o aprendizado no corpo: o corpo como centro de tudo (Ligiéro, 2011). Ou seja, a partir do descentramento sensorial, que é “uma maneira de desapegar-se das familiaridades perceptivas para recapturar outras maneiras de “[...] sentir a multidão dos mundos que se escoram no mundo [...]”. Se o indivíduo toma consciência de si através do sentir, cabe a formação de professores estimular e valorizar experiências sensoriais e perceptivas diversas (Carvalho, 2021, p. 401-411. Além de que:

Se o indivíduo toma consciência de si através do sentir, cabe a formação de professores estimular e valorizar experiências sensoriais e perceptivas diversas. Nesse contexto, a cultura e a arte, por operarem com o simbólico, podem nos ajudar a dar sentido para o que nos atravessa. As pessoas habitam universos culturais e sensoriais diferentes, portanto, enquanto formadores de professores, precisamos ajudar os estudantes a desvelarem o sentido do que vivenciam. Afinal, só aquilo que faz sentido marca o campo da experiência.

Em suma, um corpo presente, um corpo carregado de histórias e que produz saberes.

Durante o curso foi desenvolvido, inspirado no Modelo de Ação Pedagógica da Pedagogia Griô e no referencial teórico-metodológico da Pretagogia, práticas corporais afroreferenciadas com movimentos, danças, presença, corpo, sensações “que perpassam diversas danças afrodescendentes, as quais, mesmo quando mesclado com outras matrizes (sobretudo a europeia), identifica a predominância dos marcadores africanos”, como explica Petit (2015, p. 71). O curso teve como metodologia o encantamento, a vivência, o diálogo, a dança, a circularidade e a produção partilhada que compõem o Modelo de Ação Pedagógica da Pedagogia Griô e da Pretagogia, com uma carga horária total de 9h, durante os dias 25, 26 e 27 de abril de 2022, de 18h30 às 21h30, na Sala Multiuso da FACED.

Os módulos foram divididos em: 1) História de vida e tradição oral e 2) Corpo e ancestralidade.

Cada módulo se configurou da seguinte forma:

Módulo 1 História de vida e tradição oral

Apartado, o filme

1. História do meu nome
2. Histórias da minha linhagem, inclusive agregados
3. Histórias do meu lugar de pertencimento/comunidade/territorialidades e desterritorialidades

Módulo 1...continuação História de vida e tradição oral

Prática da roda de contação de história de vida: integração da identidade e da ancestralidade

Módulo 2 Corpo e ancestralidade

1. A circularidade
2. Mitos/lendas/o ato de contar/valorização da contação/linguagens artísticas
3. Apresentação em duplas ou trios da Aula performática
4. Produção partilhada



Abrimos o curso para trinta pessoas.

As inscrições foram realizadas através do preenchimento do formulário do google:<https://docs.google.com/forms/d/1C9n7VJZ118UBgF16m4jkPN5yCmM5Igr0fBPh7lNyXmU/edit>. O convite para os três dias de oficina foi feito através dos e-mails dos estudantes e divulgado nas redes sociais do orientador da pesquisa.

Dessa forma, para compreender o perfil dos estudantes, criamos um formulário para ser preenchido e formulamos seis questões chaves que para nós era imprescindível compreender. São elas:

E-mail para a inscrição;

a) Nome dx estudante;

b) Em qual período do curso você está?

c) Com qual gênero você se identifica?: Feminino, masculino, não binário, prefiro não dizer e outros.

d) Você conhece a Lei 10639/2003 e a Lei 11.645/2008 que tratam da obrigatoriedade do ensino de história e cultura Afro-brasileira e Africana e Indígenas? Nos conte um pouco sobre...

e) Em qual(ais) disciplina(s) durante o curso a temática foi abordada?

f) Por quê você quer fazer este curso?

Dessa forma, entre os dias seis de abril de 2022 e vinte cinco de abril de 2022 foram preenchidos vinte e dois formulários. Apesar do estudo ter como grupo focal estudantes de Pedagogia da UFJF, alguns inscritos eram de outros cursos e uma estudante do PPGE. Essas 22 pessoas responderam à pergunta ‘em qual período você está’ da seguinte maneira:

1 - concluinte;

6 no terceiro período de Pedagogia,

1 no quarto,

6 no quinto,

1 no sétimo,

8 no oitavo,

3 desperioditizada,

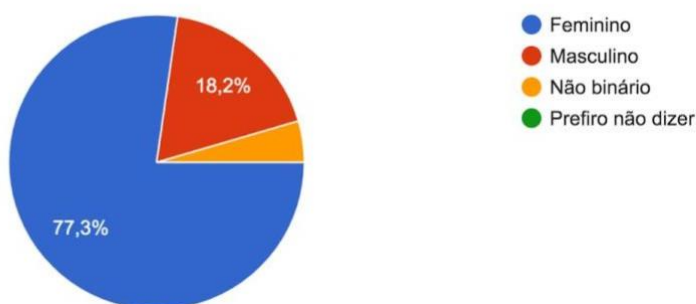
2 formados

um da turma de doutorado.

Em suma, a maioria dos estudantes era do curso de Licenciatura em Pedagogia. Uma participante estava no 8 período do doutorado em Educação pelo PPGE e uma inscrita fazia o curso de Licenciatura em Letras.

Em relação ao gênero, a maioria se identifica com o sexo feminino.

22 respostas



Pedimos também que nos contasse sobre o que eles sabem da lei 10.639/2003 e 11.645/2008 e, no total, 22,72% dos alunos dizem não conhecer as leis. Porém alguns estudantes responderam que, apesar de já terem estudado sobre as leis em determinadas disciplinas da FAGED, a conhecem de modo superficial. Veja fragmentos dos relatos a seguir.

*“Conheço o propósito das leis, mas não seu conteúdo específico. Ambas tratam de ampliar (não somente por estímulo, mas também por obrigatoriedade) a presença dos estudos relativos à história e à cultura afro-brasileira e africana (2003) e à história e cultura indígena (2008). No contexto da educação formal, a iniciativa pretende tanto contemplar ações de valorização da diversidade cultural do Brasil, decorrente, entre outros aspectos, da variedade étnica que constitui o povo brasileiro, quanto ampliar, por meio de tais ações, modificações em relação aos paradigmas eurocêntrico e "científicocêntrico" - por assim dizer, historicamente presentes e ainda hoje dominantes como perspectivas orientadoras das práticas pedagógicas que mais prevalecem tanto nas instituições de ensino quanto nas que formam profissionais da educação.”*

*“Conheço tais leis apenas superficialmente mas nunca as estudei a fundo”.*

*“Não tenho muito conhecimento, mas me interesse muito e adoraria me aprofundar”.*

*“Não tenho certeza, mas acredito que tenham sido discutidas durante a disciplina de Saberes Escolares da Língua Portuguesa”.*

A minoria consegue definir a lei e explicar sobre a importância delas.

Diante disto, as respostas dadas por esses estudantes, no que se refere ao porquê de fazer o curso, são: aprender mais sobre o assunto e, assim, se preparar melhor para a construção de práticas docentes para uma educação antirracista, é relevante para a sua formação acadêmica e, para contribuir com os tccs e teses de doutorado.

*“Porque eu me identifico totalmente com a temática tratada no curso. Me interessa bastante por essas temáticas e gostaria muito de ter a oportunidade de desbravar as raízes de uma educação antirracista”.*

*“É um tema que me interessa muito e vejo que pode contribuir para o meu TCC, visto que estou seguindo essa linha de estudo. A pedagogia griô me interessa desde o meu descobrimento da mesma e o meu encantamento por ela é tremendo. Gostaria de me aprofundar mais”.*

*“Porque tenho necessidade de estar melhor preparada para tratar deste tema com meus alunos e estar mais preparada para a vida”.*

No contexto desta tese, analisei, com mais profundidade, as respostas do formulário de estudantes que estiveram no curso durante, ou em pelo menos dois dias, nas próximas páginas.

### 3.1 Encontro 1



## O encantamento

Naquela noite fresca de segunda-feira eu cheguei ao prédio Novo da Faced depois de enfrentar um trânsito intenso que se formou a caminho da Universidade. Senti um clima intenso nos corredores do prédio. No ar, era um misto de medo e liberdade já que estávamos aos poucos voltando aos encontros presenciais. Durante os três dias de encontro, de segunda a quarta-feira, eu vi o número de alunos aumentando pelos corredores e salas de aulas cada vez mais cheias. Além dessa atmosfera, os olhinhos, única parte do rosto que não era coberta pela máscara, denunciavam isso.

Depois que eu cheguei na sala multiuso, afastei as cadeiras do centro para as laterais com muito cuidado pois, eu estava com um torcicolo que durou os três dias de oficina, infelizmente.

Aos poucos as(os) estudantes foram chegando. Os olhares entre eles já denunciavam que algo estava “diferente”, como um(a) integrante do grupo 1 escreveu:

*Quando chegamos sentimos surpresa já que esperávamos ficar sentados apenas ouvindo uma palestra ou algo assim.*

Um(a) integrante do grupo 2 disse:

*Nós pensamos que seria um curso formal, com apostilas como é dentro do parâmetro acadêmico.*

Já, um(a) integrante do grupo 3 relatou:

*A dinâmica da aula nos surpreendeu pois esperávamos slides e textos acadêmicos.*

Essas reações não me surpreenderam considerando a hegemonia cultural em sua versão tradicional, eurocêntrica e colonial que se faz presente nos campos de produção de conhecimento em detrimento de um conhecimento afrorreferenciado e metodologias que: “são pautadas desde as histórias que nos foram negadas nas escolas e universidades, perpassadas pela oralidade, pela memória, pelos valores que delineiam o cotidiano da população negra diaspórica que forma o Brasil, perpassadas por corpos negados e cheios de potência e resistência”(Machado, 2019, p. 107).

Desse modo, para dar início ao curso, eu os convidei para formar uma roda enquanto eu cantava também a canção A sala está cheia, aprendida com Mayara Alvin, em Juiz de Fora em 2018.

A sala tá cheia, minha gente.  
 Como é que eu entro agora.  
 Eu entro, minha gente, eu entro.  
 Com Deus e Nossa Senhora.

Puxados pela cantiga e pelo som do maracá, os estudantes formaram um círculo. Naquela hora, eu percebi que eram poucos alunos. No primeiro dia compareceram sete estudantes, daquelas mais de vinte inscrições. Eu imaginei que chegariam atrasados, mas não chegaram. Éramos oito pessoas, contando comigo, no primeiro dia de oficina.

Na chegada (vide página tal que explica o que é a chegada) deste povaréu, cantamos juntos a música Oh lua nova aprendida com Márcio Caires. E, cada um foi falando o seu nome de acordo em que a música ia se repetindo e todos cantavam o nome de cada um do grupo para nos conhecermos logo nesse primeiro momento de encantamento.

Oh lua nova,  
 cadê a lua cheia  
 a Thalita tá chegando  
 pra deixar rastro na areia

Já em roda, eu percebi, através dos olhinhos arregalados, uma preocupação e ansiedade. Algo que eu estava sentindo também. Então eu os convidei para ficarem de pé com os pés paralelos e fecharem os olhos e respirarem normalmente. Em cada inspiração e expiração, soltando o ar pelo nariz. Pedi para que eles visualizassem/sentissem os pés, os joelhos, as pernas, a bacia, os braços, tronco, pescoço e cabeça. Em seguida, pedi que eles colocassem uma mão no pé da barriga e outra no coração. E que, dessa vez, respirassem mais lento e profundamente. Assim, como no Corpo-chão da Pretagogia e o enraizamento da Pedagogia Griô, os pés criam uma forte conexão com o chão (Petit, 2015). Depois, solicitei que o grupo percebesse os sons mais distantes da sala, em seguida os sons mais próximos e, por último, escutassem o som do próprio coração. Assim, o grupo teve a oportunidade de fazer um mergulho em si e perceber o momento presente. Sobre esse momento, um(a) participante do grupo 1 disse:



*Então, quando ficamos descalços e sentimos o chão sob os nossos pés, relaxamos e soltamos o corpo ao dançar.*

*Durante a meditação sentimos o nosso próprio corpo e nos conectamos com ele, bem como com o ambiente que nos rodeava.*

Um(a) participante do grupo 3 compreendeu o momento como:

*Iniciamos com um exercício de respiração que nos levou a sentir todo o nosso corpo em seguida escutamos os sons do nosso corpo e som externo.*

*Sentimos a “expansão sonora” (Murray Schafer). Nossos corpos criaram uma espécie de campo magnético que nos envolvia e se misturava com o ambiente.*

Em seguida, convidei os estudantes para a roda de bênção aos nossos ancestrais, avós, pais e tias, para alguém mais velho ou mais velha da família. Assim, passamos o maracá para cada pessoa pedir uma bênção. Cada um pediu a bênção e no final dizia: “eu sou “Fulano”, olhando para todos e todas, passando o maracá em seguida para o próximo.

Para iniciar os momentos de vivência, eu os convidei para dançar a ciranda? (vide página 10 as instruções de como se dança a cirando).

Para esta ciranda, escolhi a cantiga Ciranda de Lia de Itamaracá. Ver como se dança a ciranda na página X. Este primeiro contato do corpo e do movimento através da dança tradicional foi extremamente ativo e potente.

Em seguida o convite foi para dançar o coco de roda, conforme ensinado na página 11.

Mas podemos relembrar aqui de novo: vamos bater o pé direito na frente e voltar o mesmo pé para trás. O pé de trás fica marcando o contratempo na mesma posição. O pé que vai a frente pode mudar de direção. O coco é uma dança de roda e ritmo da região Nordeste do Brasil. Deixe o quadril pesar em cima dos ísquios e calcanhares. Cada vez que você der o passo para frente, vá de encontro com um colega na tela e brinque com ela. O coco tem influências dos batuques africanos e dos bailados indígenas, como o povo Fulni-ô, do Pernambuco. Este momento elevou a vitalidade e alegria do grupo, bem como a integração das pessoas participantes, despertando o sentimento de pertencimento ao grupo.

Música: Pisa na Roseirinha - aprendida com Rosevânia que aprendeu com Anália Xavier, que aprendeu com Ana Cacimba, que aprendeu com Renata Rosa, que aprendeu com mulheres do Povo Cariri Xocó.

Pisa na roseirinha

Pisa na roseira!!!

Pisa na roseirinha, dona menina

Pisa na roseira!!

Pisa morena no caroço da mamona

Você toma o amor dos outros

Mas o meu você não toma

Se você tomar amanhã eu vou buscar

Pisa Morena no caroço do juá

Suamos!

Logo após o coco, dançamos o Toré suado e gostoso. Cantar com energia e marcando firme o pé direito no chão assumimos a nossa identidade e celebrarmos a nossa presença no mundo.

Música: Rameia - aprendida com Mestre Lilian Pacheco que aprendeu com Nadia Kauã e Cacique Ramon Tupinambá

Oh Thalita rameia rameiaaaa

Oh Thalita rameia rameiaaaa

Rauê rauê

Rauê rauêh!!! Heyyyyyy

O canto foi repetido chamando o nome de cada um...

Continuamos em círculo com Roda de Harmonização, girando a roda e pousamos levemente as mãos na altura dos rins do colega, sentindo a respiração e o peso do corpo. Girando a roda, marcamos a batida dos pés até cessar lentamente e marcando a batida com o pé direito no lugar.

Música: Cantiga Oreru, aprendida com Claudio do Povo Guarani Mbya no curso de formação em pedagogia Griô em SP. Ver canto na página X.

Para a Roda de Harmonização (ver páginaX) eu pedi que eles continuassem com os olhos fechados, abraçados pela cintura e respirando lento e profundamente. Aos poucos



deixamos a nossa respiração mais próxima do natural, nos embalando, nos cuidando, sentindo o próprio corpo e o do colega, nos tornando um grupo só, um conjunto só.

Música: Cantiga “Embala eu Mamãe” - aprendida com Mestre Marcio Grio, que aprendeu com Valdecir Santana - erveira e parteira indígena de Serra Grande - Ilhéus/ Bahia.

Oh mamãe, embala eu mamãe

Abraça eu mamãe

Cuida de mim

Com esse sentimento de embalo e em profundo silêncio, os convidei para sentar-se nas cadeiras para assistir o Filme Apartado. Como foi dito anteriormente, o Apartado é trabalho autobiográfico, iniciado em 2017, que toca em memórias e no processo de construção da sua identidade enquanto artista, mulher e negra.

A nova versão foi criada especialmente para ser apresentada em contexto online, devido às restrições impostas pela pandemia da Covid-19. A performance conta com a participação dos bailarinos Leticia Nabuco, Antônio Nabuco e Rafael Costa, com filmagem e edição de Igor Visentin e foi contemplado pela lei Aldir Blanc do município de Leopoldina. O solo é narrado a partir da minha história de vida e na busca de minha ancestralidade negra. Através de relatos de familiares, eu chego em uma Leopoldina que segregava brancos e negros na Praça Félix Martins, e em uma cidade que tinha no Cutubas um centro cultural de sororidade e resistência da população negra de Leopoldina.

Dessa forma, como eu disse no subtópico 2.2 Pretagogia: uma abordagem teórico-metodológico, podemos observar no projeto alguns marcadores das africanidades, como história da minha linhagem, história do meu lugar de pertencimento, dança negra, racismos e cabelo afro. Estes marcadores das africanidades representam para mim elementos estruturantes da busca da minha ancestralidade. Ao analisar o processo do projeto Apartado, vejo como esses marcadores transbordam em minhas vivências e experiências para além dos meus processos artísticos e que ressoa nos mais diversos momentos da minha vida. Por isto, a exibição do projeto no primeiro dia de oficina que gerasse possíveis identificações com a cultura e saberes afro-brasileiro e africano. Pois, segundo Machado (2019), “[...] pensar / criar / aprender / ensinar / ser desde referenciais que tem a ancestralidade africana como guia potencializa nosso

estar no mundo, nos encantando, nos implicando com um mundo melhor, mais digno de se viver” (p. 25).

Logo em seguida, foi o momento de apreciarmos uma roda de Contação de História. Euá, história da África do Oeste. Eu aprendi essa história através de uma adaptação realizada por Lilian Pacheco, disponível no youtube na página da TIVI griô.

*Há muito tempo, na África do Oeste vivia uma mulher chamada Euá. Todo dia de manhã, Euá acordava com o som dos pássaros e de outros elementos da natureza. Euá também gostava de cantar para a sua neném. Ela amarrava seu neném nas costas com um imenso pano e ia fazer os afazeres do dia. Ela lavava, cozinhava, catava lenha todos os dias e sempre tinha a sua neném acompanhando todos os movimentos e aprendendo um pouco de tudo. Num certo dia, Euá se levantou, arrumou sua neném no corpo e fez sua cantoria, mas viu logo que não tinha madeira suficiente para preparar os alimentos. Então, ela foi buscar mais lenha e saiu caminhando, caminhando, caminhando pela mata adentro. Naquele dia tinha pouca lenha e ela foi bem mais longe. Caminhando distraída na mata com sua neném amarrada ao seu corpo, cantando, mostrando a sua neném as flores e os animais e pegando uma lenha daqui e ali, não percebeu o tempo que havia se passado. Lá na frente a neném começou a sentir sede e chorar bem alto. Logo a Euá percebeu o motivo do choro e olhou para um lado e para o outro da mata e viu que não tinha água ali. Euá abraçou sua neném e foi voltando pra sua casa. Porém, Euá não sabia mais o caminho de volta e percorreu vários caminhos da mata. Ela viu que tinha se perdido na mata. E neném chorava cada vez mais. Euá começou a ficar com medo, pois nesse dia o sol se pôs mais cedo e a lua nova também veio mais cedo. A noite caiu e tudo ficou escuro. Euá mal conseguia enxergar e sua neném chorava mais forte ainda. Euá foi tateando as árvores e, prestando muita atenção aos sons, encontrou uma árvore para se sentar. A árvore tinha raízes grandes e fortes, proporcionando a Euá e sua neném um cantinho protegido. Abraçada a sua neném que chorava copiosamente, ela passava a mão pela neném, pelas raízes das árvores e pelo o seu próprio corpo tentando se encontrar. E de tanto passar a mão em si, ela foi passando a mão repetidamente pela barriga. Até que, em algum momento, ela percebeu que tinha água em suas mãos. Daí, ela deu água a sua neném. E ela passava a mão na barriga e dava mais água pra neném. E neném foi se acalmando, se embalando... “Oh mamãe, embala eu mamãe abraça eu mamãe, Cuida de mim! Oh mamãe, embala eu mamãe abraça eu mamãe cuida de mim!” A neném foi se aquietando e Euá a deitou no pé da árvore. Ela gostou tanto de ter água na barriga dela que ela foi passando a mão pela barriga e saía mais água. E foi saindo de Euá um rio pela floresta afora. Euá pegou sua neném e foi seguindo o rio que ia saindo da*

*sua barriga. O rio terminou dentro da comunidade de Euá. E toda a comunidade estavam em roda cantando para Euá voltar.*

Convidei o grupo que arrastasse as cadeiras para os lados e cantassem e dançassem comigo.

Música: Cantiga “Oh marinheiro” - aprendida com Mestre Márcio Griô.

Oh marinheiro  
 é hora, é hora de trabalhar  
 Oh marinheiro  
 é hora, é hora de trabalhar  
 Tá no céu na terra tá no mar  
 oh marinheiro olha balanço do mar

Cantamos e dançamos juntos pelo espaço. A partir de uma palma, eu pedi que formassem duplas e partilhassem as memórias e o aprendizado na aula. Pedi, também, que eles cuidassem do tempo, para que as duas pessoas pudessem falar com um tempo bem distribuído.

Volta a cantar e dançar pelo espaço juntos.

Solicitei novamente que criassem uma dupla diferente. E, esse exercício durou mais uma rodada.

Em seguida, dividi o grupo em dois grupos menores de 4 pessoas. Convidei-os para que falassem da experiência que viveram na oficina, nos sentimentos emergidos, nas memórias etc. Ao final do bate-papo, pedi para cada um do grupo escrevesse uma palavra que pudesse resumir em uma palavra o impacto que a oficina causou em cada um.

Para terminar, eu pedi que o grupo escolhesse um porta voz e que resumisse o que o grupo conversou e, que colocasse as palavras do grupo no centro da roda. As palavras foram:

“Surpresa  
 Performance  
 Gostoso  
 Conexão”

O segundo grupo escolheu:

“Relaxamento

Respeito

Herança

Lembrança”

Com as palavras escritas em folhas de papel espalhadas pelo chão, pedi que eles agrupassem as palavras de acordo com a sensação que vivenciaram no encontro. Os grupos decidiram que herança e lembrança deveriam ficar postas uma ao lado da outra e surpresa, performance, gostoso, conexão, relaxamento e respeito, ficassem numa fileira separada e uma do lado da outra.

“Herança e Lembrança”

“Surpresa, Performance, Gostoso, Conexão, Relaxamento e Respeito”

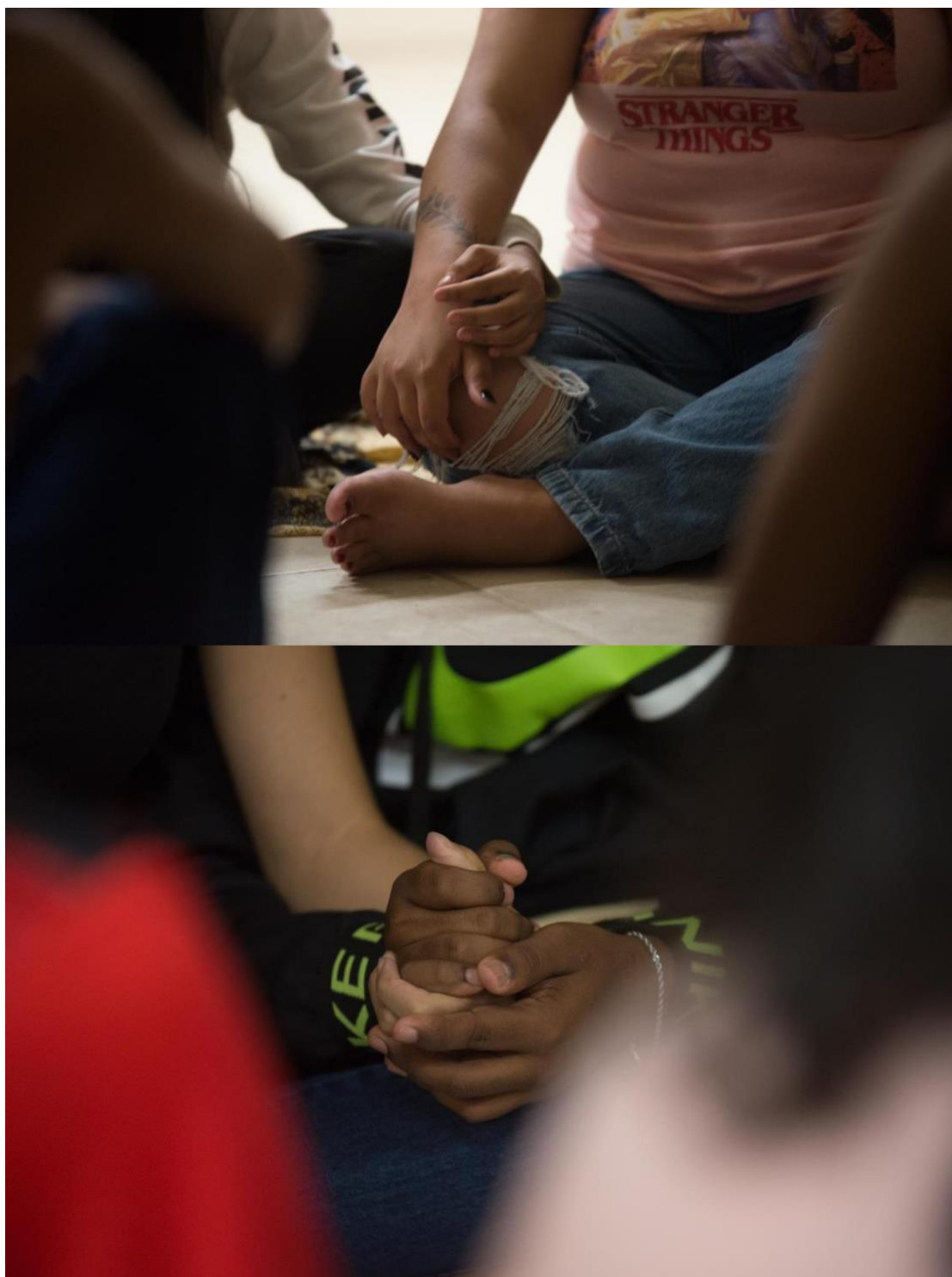
Finalizando essa parte, eu solicitei, para o segundo dia da oficina, que os inscritos trouxessem qualquer objeto que representasse algo relacionado a suas famílias. E que procurasse as pessoas mais velhas da família que eles tinham acesso para um bate-papo.

### **3.2 Vamos para o dia 2**

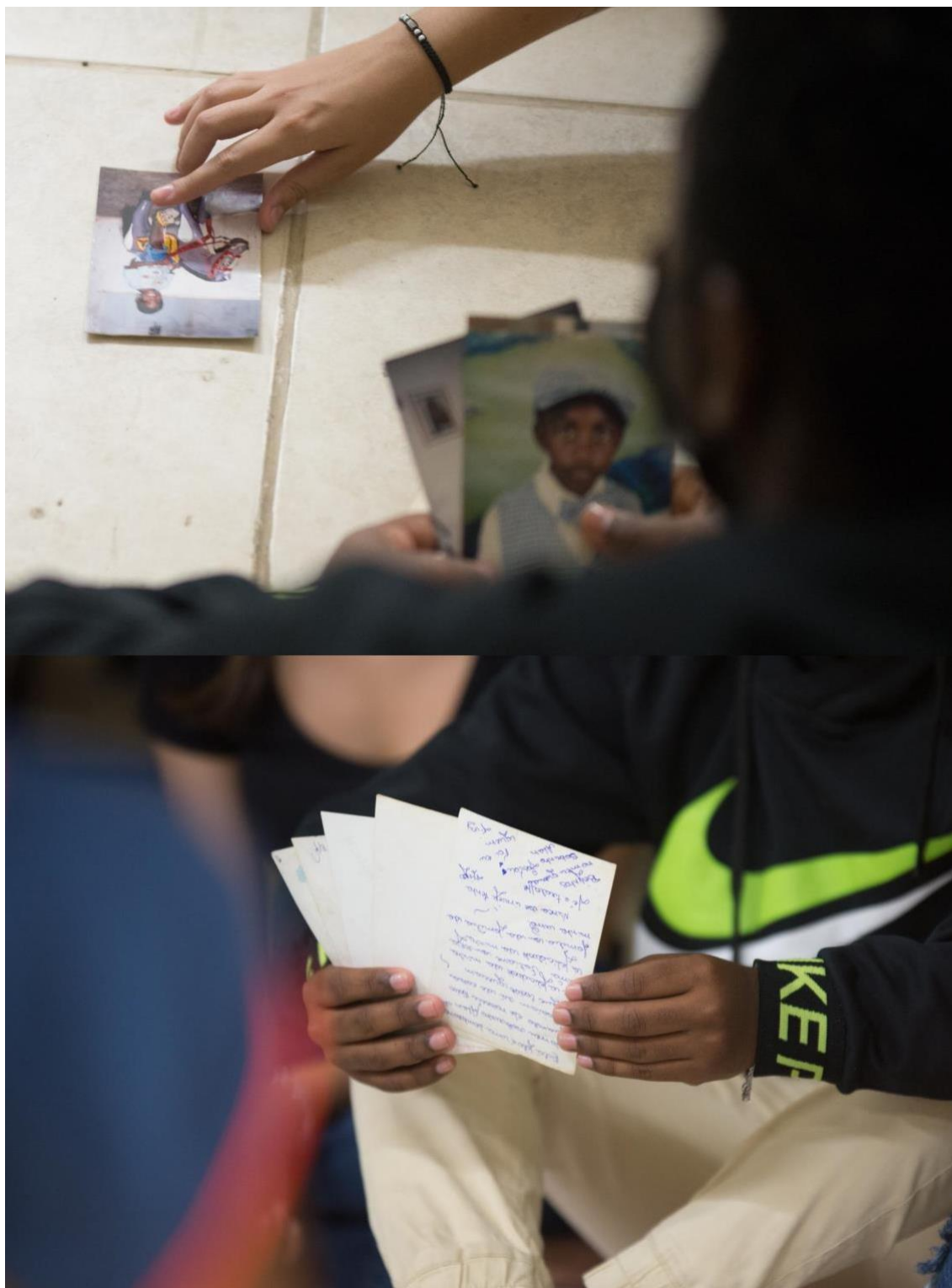
Fotos do dia 2



Fotos do último dia







Fotos do dia 2







No segundo encontro, os olhinhos já estavam mais relaxados e alegres. Aos poucos, os nove participantes que integraram o grupo nessa noite, foram chegando carregando consigo os objetos que eu pedi na aula anterior. Colocamos todos os objetos juntos em cima de uma mesa. Lembrando que, no primeiro encontro vieram 7 estudantes e no segundo dia apareceram 9. Ou seja, duas integrantes do grupo não trouxeram de casa o objeto selecionado.

Começamos o encontro com uma ciranda chamada Pilão, aprendida com o mestre griô Márcio Caires. Todos aprenderam a cantar e cantamos essa ciranda juntos.

Música: Cantiga “Pilão” - aprendida com Mestre Márcio Griô

Vem cá, Iá Iá  
 Vem ver  
 A pancada do pilão bater  
 A pancada do pilão bater  
 Vem cá, Iá Iá, vem ver.

Em seguida, partimos para uma brincadeira popular para trabalharmos o gesto, o movimento, o sentimento e a integração do grupo. Dançamos em roda a cantiga Piaba que consiste em uma pessoa entrar no centro da roda e ao final da cantiga, convida outra pessoa para dançar no centro dando-lhe uma umbigada.

Música: Cantiga “Piaba” - repertório do folclore brasileiro.

Sai, sai, sai, Ó, piaba  
 Saia da lagoa.  
 Bota a mão na cabeça,  
 A outra na cintura.  
 Dá um remelexo no corpo,  
 Dá uma umbigada. No outro

Em seguida, os convidei para caminhar pelo espaço em várias direções. Durante o caminho, pedi que eles olhassem nos olhos dos outros colegas quando cruzassem com eles. Mas também que mantivessem um distanciamento do outro, respeitando o espaço pessoal de cada um.

O grupo 1 compreendeu este momento como:

*“No segundo dia, ocupamos mais uma vez o ambiente enquanto descobrimos o nosso lugar no espaço, respeitando sempre o lugar do outro”.*

Já o grupo 3 nos contou que:

*“O exercício de caminhada pela sala com o objetivo de se colocar em postura, andar com convicção, ocupar o nosso espaço ao mesmo tempo que respeitava os das outras pessoas (kinesfera”.*

*“Foi a demonstração física do respeito que se alcança/ é necessário para a convivência em comunidade, nessa perspectiva, a educação”.*

E então um aluno lembrou de uma dança parecida com os movimentos do funk misturados com os do samba e mostrou para o grupo enquanto a gente tentava imitá-lo. Daí a brincadeira se instaurou. Como boa brincante que sou, coloquei uma música de Luciano Gomes e interpretada por Margareth Menezes, Faraó. Nesse momento, dançamos livremente pelo espaço e um com os outros.

Eu falei faraó

Ê, faraó

Ê, faraó

Que mara mara maravilha, ê

Egito, Egito, ê

Que mara mara maravilha, ê

Egito, Egito, ê

Faraó, ó-ó-ó

Faraó, ó-ó-ó

Faraó, ó-ó-ó

Faraó, ó-ó-ó

Deus e divindade infinita do universo

Predominante esquema mitológico

A ênfase do espírito original

Formará no Eden o ovo cósmico

A emersão nem Osíris sabe como aconteceu

A emersão nem Osíris sabe como aconteceu

A ordem ou submissão do olho seu

Transformou-se na verdadeira humanidade

Epopéia do código de Gerbi

E Nuti gerou as estrelas

Osiris proclamou matrimônio com Ísis  
E o mal Seth, irado o assassinou  
E ele terá  
Horus levando avante a vingança do pai  
Derrotando o império do mal Seth  
O grito da vitória que nos satisfaz  
Cadê Tutankhamon?  
Ê Gizé, Akhaenaton  
Ê Gizé, Tutankhamon  
Ê Gizé, Akhaenaton  
E eu falei Faraó  
Ê, faraó  
Ê, faraó  
Ê, faraó  
Ê, faraó  
Mara mara maravilha, ê  
Egito, Egito, ê  
Que maravilha, maravilha o quê  
Egito, Egito, ê  
Faraó, ó-ó-ó  
Faraó, ó-ó-ó  
Faraó, ó-ó-ó  
Faraó, ó-ó-ó  
Pelourinho  
Uma pequena comunidade  
Que porém Olodum uniu  
Em laço de confraternidade  
Despertai-vos  
Para a cultura egípcia no Brasil  
Ao invéz de cabelos trançados  
Veremos turbantes de Tutankhamon  
E as cabeças  
Se enchem de liberdade  
O povo negro pede igualdade

Deixando de lado as separações

Cadê Tutankhamon?

Ê Gizé, Akhaenaton

Ê Gizé, Tutankhamon

Ê Gizé, Akhaenaton

E eu falei faraó

Ê, faraó

Ê, faraó

Ê, faraó

Ê, faraó

Que mara mara maravilha, ê

Egito, Egito, ê

Que mara mara maravilha, ê

Egito, Egito, ê

Faraó,

ó-ó-ó

(4X)

Dançamos e cantamos com vitalidade. Dançamos juntos, dançamos separados. Giramos, corremos, pulamos, caminhamos e rebolamos. Fomos seduzidos pelo ritmo e pela batida da música. E como diz, Rosa (2013) a música conclama a dança, a dança energiza e a dança faz do corpo um instrumento de expressão. Como vimos anteriormente e, vale a pena aqui revisitar:

O movimento, particularmente a dança, aproxima o corpo a Deus. Sendo o nosso corpo um altar sagrado da criação, é preciso dançar para receber a divindade na forma de energia da natureza, é essa energia que estabelece que estabelece a necessária comunhão (Petit, 2015, p.73).

Na sequência, com o corpo em comunhão com o sagrado, eu convidei o grupo para que formasse uma grande roda para nós dançarmos o Toré. Nessa dança, o corpo faz movimento para o chão conectando com a terra, marcando o ritmo com os pés. Batendo os pés no chão, pedi que o círculo fosse se fechando chegando bem perto, colados ombro a ombro. Nos tornamos um grupo só. E sentimentos o calor do ambiente, o suor escorrendo pelo corpo, e uma sintonia muito forte que levou o grupo a sentir uma vontade imensa de rir, mas todos nós, inclusive eu, tentamos segurar o máximo possível até que o grupo explodiu em uma única gargalhada. Rimos juntos. Nossos corpos envergavam para frente e para trás, enquanto outras pessoas colocavam a mão na barriga que doía por conta da ‘risaiada’. Até que um integrante do grupo, quando já estávamos

mais calmos, disse: “Eu nunca senti isso antes”. Gargalhamos de novo. Sobre isso, o grupo 1, contou que:

*Nossa noite foi tão prazerosa que não podíamos controlar o riso bem como as lágrimas.*

*Rimos e sentimos, muito intensamente.*

O grupo 2, relata:

*Tivemos um acolhimento que nos despertou grandes emoções fazendo com que nos sentíssemos confortáveis para nos expor e essa exposição nos permitiu relaxar, divertir-se e meditar sobre coisas importantes.*

Assim sendo, eu os convidei para refazerem o círculo e que ficassem de olhos fechados deixando o corpo balançar, sem perder o eixo, de um lado para o outro e percebendo a respiração, inspirando o ar pelo nariz e expirando pelo nariz, fazendo uma respiração profunda, repetindo esta respiração por duas vezes. Aos poucos deixamos nossa respiração mais próxima do natural. Para esse momento do embalo cantei a cantiga “Embala eu Mamãe”

Música: Cantiga “Embala eu Mamãe” - aprendida com Mestre Marcio Grio, que aprendeu com Valdecir Santana - erveira e parteira indígena de Serra Grande - Ilhéus/ Bahia.

Oh mamãe, embala eu mamãe

Abraça eu mamãe

Cuida de mim

Para essa vivência, os integrantes do grupo sentaram no chão e fecharam os olhos mais uma vez. Eu pedi para que cada um voltasse a sua infância por meio de uma regressão/meditação e lembrassem, nesse caminho de volta, a pessoa mais velha da família que convivemos e qual o papel dela na família. Qual era o cheiro dessa pessoa? Como eram as mãos dessa pessoa? Era sua mãe, avó, avô, uma tia, um tio? Por que você se lembrou dessa pessoa, o que ela ou ele te ensinou? O que ela representa ou representava para você. Quais as histórias que essa pessoa te contava?

Depois, trouxemos estas memórias para o aqui e o agora e, despertando aos poucos, pedi que abrissem os olhos.

Continuamos sentados no chão em roda e cada um pegou o seu objeto, pedido na aula anterior. As duas integrantes que não participaram do encontro anterior, pegaram dois objetos

aleatórios da mochila para poderem participar da atividade. Isso não atrapalhou o andamento da atividade. Mas ficou claro, para todos os integrantes do grupo, que a ausência das duas na aula anterior implicou na elaboração do exercício que tinha como foco a integração da identidade e ancestralidade dos estudantes através da história de vida. Dessa forma, pedi que todos prestassem atenção no tempo de fala e que dividisse o tempo da fala entre todos. O grupo apresentou confiança para se expressar oralmente. O grupo 1 disse:

*Depois compartilhamos nossas histórias e ouvimos com empatia a trajetória de vida dos colegas.*

O grupo 2 já diz que:

*Esses três dias de curso nos proporcionam uma imersão e um misto de sentimentos em relação às lembranças que aconteceram conosco e com a nossa família.*

Assim, a prática dialógica resultou em uma roda de conversa onde as lembranças, festas e tradição familiar emergiram e foram apresentadas através de fotos de família, objetos e farinha com rapadura, comida típica da infância de uma estudante. Foi um momento de muita emoção, alegria e apoio entre os integrantes que ampararam seus colegas durante a fala entrelaçando as mãos. De maneira poética, apreendemos que:

A busca pelos ancestrais, seus nomes e histórias, geram energia viva e um processo de cura da identidade, quando arquétipos e mitos brotam criativamente do inconsciente para a consciência e para a vida. Sentimentos e sabedorias que querem viver costuram o fio rompido da história. As pessoas vivas e mortas do passado ganham um lugar afetivo e social ressignificado. Feridas inconscientes individuais e coletivas que guiavam as opressões vividas pela identidade podem se tornar sabedorias memoriáveis (Pacheco, 2014, p. 21).

Pouco tempo antes do final do segundo encontro eu propus, para o último encontro, que eles se aprofundassem nas histórias de vida, nas memórias, no imaginário e elaborassem uma apresentação que englobasse o corpo, a criatividade e as diversas linguagens artísticas que quisessem. Finalizamos o segundo encontro. De acordo com o grupo 1:

*Tivemos um acolhimento que nos despertou grandes emoções fazendo com que nos sentíssemos confortáveis para nos expor e essa exposição nos permitiu relaxar, divertir-se e meditar sobre coisas importantes.*



### 3.3 Dia 3

Com semblantes mais leves, os estudantes chegaram animados e barulhentos. Vale considerar que havia pouquíssimo tempo que as aulas presenciais tinham retornado depois do lockdown devido a pandemia da Covid-19. E, talvez a animação tenha ocorrido porque ainda estávamos encantados com o momento mágico que ocorreu no segundo dia durante entre a roda de harmonização e a roda de embalo, ‘Eu nunca vivi isso antes’. Nesta noite, nove estudantes compareceram. Dessa forma, tivemos 100% de aproveitamento em relação a presença.

O último encontro foi dividido em três momentos. A roda de diálogo e a produção partilhada. Na noite anterior, a roda de conversa potencializou, como explica Pacheco (2017, p. 3), “a transição da consciência intransitiva para a ingênua, depois para a consciência crítica para a comunitária. Os rituais dialógicos facilitam a integração da expressão da identidade, da ancestralidade e da celebração da vida aos assuntos e temas das ciências na sua leitura de mundo, ao projeto de vida da comunidade e da humanidade”. Esse fluxo entre consciência e vivência é o que define os rituais dialógicos, que nesse caso, foi uma roda de conversa. Lembranças, festas e tradição familiar emergiram e foram apresentadas através de fotos de família, objetos e farinha com rapadura, comida típica da infância de uma estudante. Assim sendo, o primeiro momento foi uma roda de conversa e o segundo momento foi a apresentação da história de vida que englobasse o corpo, a criatividade e as diversas linguagens artísticas que quisessem. Por último, dividido em três grupos, foram criados três textos coletivos.

Começamos a oficina reunidos em círculo para continuarmos a nossa roda de conversa. Como no primeiro dia eu convidei para que cada um escolhesse uma palavra que expressasse tudo o que o grupo tinha vivenciado nos últimos dois dias de oficina, nos sentimentos emergidos, nas memórias etc. uma palavra que pudesse resumir em uma palavra o impacto que a oficina causou em cada um. Quando eles terminaram, eu espalhei pelo chão o que eles tinham escrito na primeira oficina. Essas palavras foram: “Surpresa, Performance, Gostoso, Conexão, Relaxamento, Respeito, Herança, Lembrança”. Então, cada participante foi colocando suas palavras escritas na folha de papel no chão. Pedi que eles observassem todas as palavras e que, livremente, agrupasse as palavras de acordo com o seu sentido, saberes, sensação, etc. Foram vários momentos desse quebra-cabeça para chegarmos nas seguintes palavras e, na imagem abaixo:

Imersão  
Surpresa



Individualidade  
 Cinestesia  
 Movimento  
 Aceitação  
 Emoção  
 Emoções

Herança  
 Lembrança  
 Compartilhar  
 Conexão

Respeito  
 Acolhimento  
 Exposição

Catarse  
 Performance  
 Relaxamento  
 Gostoso

Em seguida, em roda, atentos ao processo do grupo e do vínculo que foi construído, demos início a apresentação das histórias de vida. Um por um, em um ritual de afeto, respeito e acolhimento, emoções e lembranças foram sendo entregues em um processo de doação possibilitando a todo o grupo o encontro com a oralidade, ancestralidade e identidade.

Dançamos juntos.

Dançamos nossas memórias.

Dançamos separados.

Observamos fotos.

Falamos sobre os sabores da infância.

Dança popular.

Ouvimos música.

Cantamos.

Cantamos nossas memórias.

Choramos.

Brincamos.

Conhecemos o universo dos avós.

Conhecemos o universo de pai e de mãe.

Conhecemos sobre as festas familiares.

Mergulhamos em uma profundidade de histórias. Mergulhos em si e no outro. É essencial partimos da nossa própria história de vida para criar uma rede de conhecimento que vai fiando. De acordo com o grupo 3

*Todos nós sentimos a revitalização de nossas energias a partir das trocas de energia, experiências, memórias e dança.*

Conforme Pacheco (2015, p. 41-42),

Para a Pedagogia Griô, o fio da meada é a história de vida de cada um, tecido com a de seu povo e nação integrada ao mundo, este é o único fio que podemos reatar. Então, retornemos à angústia no diálogo com a velha trabalhadora ancestral, que também poderia ser uma criança numa escola de comunidade tradicional. Ensina-se, desde cedo, a negar que é negra, de terreiro, indígena, de comunidade rural, cigana, autora. Ensina-se, desde cedo, a negar sua própria corporeidade. São diversas negações incorporadas, que refletem erros epistemológicos transversais entre cultura e educação, fazendo a criança, ou o estudante em geral, se perder da descoberta encantadora dos saberes e fazeres trilhados por sua avó em sua comunidade.

Ficou ao meu cargo de perceber através das apresentações, alguns elementos dos marcadores das africanidades. O tema, 1) História de vida e tradição oral e 2) Corpo e ancestralidade, e os subtemas da aula desdobraram-se em outros elementos dos marcadores em uma celebração da vida. Aspecto da Pedagogia Griô que ficou muito mais claro a partir desse estudo de caso. Ou seja,

O principal método de aprendizagem é pela experiência vivida. Para Bâ, mais vale aprender poucas palavras e vivenciá-las do que encher-se de palavras não experienciadas. Trata-se de uma relação viva de participação, "[...] pois existem coisas que não 'se explicam', mas que se experimentam e se vivem" (BÂ *apud* Petit, 1982, p. 193).

A dança, a música e a emoção. O, 'eu nunca senti isso antes', nos diz que "O saber é originalmente oral, corporal, vivencial. Assim, o desafio é colocar-se no lugar de aprendiz da linguagem e do saber da tradição oral e passar a registrá-los na corporeidade que desperta o ser no(do) mundo" (Pacheco, 2015, p. 42). Cada participante da oficina, negro/pardo ou não, na sua corporeidade, sua identidade, e sua ancestralidade, cada um consigo e no coletivo, sentiram no e pelo corpo os desafios de uma educação antirracista. Pensar que 'seria um curso formal, com apostilas como é dentro do parâmetro acadêmico' ou 'A dinâmica da aula nos surpreendeu pois esperávamos slides e textos acadêmicos', pressupõe também desafios pedagógicos e epistemológicos para reescrever a lógica euro-ocidental "apontando outras corpo-políticas do

conhecimento, é fundamental para o processo de descolonização dos corpos e do pensamento” (Pacheco, 2020, p.23). Daí uma educação antirracista contra diversos tipos de processos escolares e não escolares dos grupos hegemônicos. Novas temáticas dentro de uma abordagem afrorreferenciada questionam esses conceitos e evocam outros saberes. Saberes que compreende que o “corpo negro não se separa do sujeito”, (Gomes, 2017), que permitam implementar, nos currículos escolares e universitários, a história e as culturas africana, afro-brasileira e afrodiaspórica. Gomes explica que o corpo negro não se separa do sujeito já que:

A discussão sobre regulação e emancipação do corpo negro diz respeito a processos, vivências e saberes produzidos coletivamente. Isso não significa que estamos descartando o negro enquanto identidade pessoal, subjetividade, desejo e individualidade. Há aqui o entendimento de que assim como “somos um corpo no mundo”, somos sujeitos históricos e corpóreos no mundo. A identidade se constrói de forma coletiva, por mais que se anuncie individual (Gomes, p. 2017, p. 94).

Ou seja, como o grupo percebeu nos três dias de oficina, muito diferente do que ocorre normalmente na ‘academia’.

Por fim, solicitei ao grupo, divididos em três pequenos grupos, que escrevessem um texto coletivo, partindo das principais impressões relativas aos encontros. O resultado foram três textos coletivos simples e surpreendentes favorecendo entender a surpresa e a emoção do grupo.

A estrada até aqui

27/04/22

### **Grupo 1**

Quando chegamos sentimos surpresa já que esperávamos ficar sentados apenas ouvindo uma palestra ou algo assim.

Então, quando ficamos descalços e sentimos o chão sob os nossos pés, relaxamos e soltamos o corpo ao dançar.

Durante a meditação sentimos o nosso próprio corpo e nos conectamos com ele, bem como com o ambiente que nos rodeava.

No segundo dia, ocupamos mais uma vez o ambiente enquanto descobrimos o nosso lugar no espaço, respeitando sempre o lugar do outro.

Caminhamos em direção ao passado vislumbrando cada fase de nossas vidas.

Depois compartilhamos nossas histórias e ouvimos com empatia a trajetória de vida dos colegas.

Nossa noite foi tão prazerosa que não podíamos controlar o riso bem como as lágrimas.

Rimos e sentimos, muito intensamente.

## **Grupo 2**

Nós pensamos que seria um curso formal, com apostilas como é dentro do parâmetro acadêmico.

Entretanto fomos surpreendidos com a didática, positivamente, uma vez que tivemos o incentivo da professora para nos expressarmos com autonomia e respeito ao próximo.

Esses três dias de curso nos proporcionaram uma imersão e um misto de sentimentos em relação às lembranças que aconteceram conosco e com a nossa família.

Tivemos um acolhimento que nos despertou grandes emoções fazendo com que nos sentíssemos confortáveis para nos expor e essa exposição nos permitiu relaxar, divertir-se e meditar sobre coisas importantes.

Sentimos gratidão quando pensamos nesse projeto.

Acreditamos que todas as pessoas deveriam passar por essa experiência.

## **Grupo 3**

Oh lua nova, cadê a lua cheia,  
o fulano aqui pra deixar rastro de areia

Iniciamos com um exercício de respiração que nos levou a sentir todo o nosso corpo em seguida escutamos os sons do nosso corpo e som externo.

Sentimos a “expansão sonora” (Murray Schafer). Nossos corpos criaram uma espécie de campo magnético que nos envolvia e se misturava com o ambiente.

Muitas músicas de ciranda alegraram e ativaram nossos corpos que nos causaram experiências únicas em nossas vidas.

A dinâmica da aula nos surpreendeu pois esperávamos slides e textos acadêmicos.

Os momentos de partilha nos possibilitaram sentir a criação de uma comunidade pois nos movimentamos sempre pensando no grupo.

Todos nós sentimos a revitalização de nossas energias a partir das trocas de energia, experiências, memórias e dança.

No segundo dia, a aula também começou em um exercício de respiração e posição/postura, uma forma de se colocar no mundo físico que encontre harmonia e sincronia com a alma.

O exercício de caminhada pela sala com o objetivo de se colocar em postura, andar com convicção, ocupar o nosso espaço ao mesmo tempo que respeitava os das outras pessoas (kinesfera).

Foi a demonstração física do respeito que se alcança/ é necessário para a convivência em comunidade, nessa perspectiva, a educação.

### **3.4 RITUAL DE PARTILHA DO CONHECIMENTO**

No modelo pedagógico da Pedagogia Griô, que inspirou o formato dessa tese, os rituais de partilha do conhecimento compreendem o quarto e último momento do plano de aula. De acordo com Pacheco (2014), os rituais de partilha são práticas coletivas em diversas áreas e linguagens científicas, tecnológicas, artísticas, culturais, econômicas e políticas. Associam ciência, arte, mito e tecnologia na elaboração do conhecimento com o objetivo de sistematizar, registrar e avaliar os processos educativos entre encantamento, vivência, diálogo e seus “fluxos na consciência dos participantes”. Um dos propósitos desse momento é a “elaboração de pesquisas que expressam todo o processo de elaboração do conhecimento entre estudantes, educadores, mestres griôs e comunidade em geral, empoderando-os e instrumentalizando-os”. Dessa forma, contribui também com que os “estudantes e comunidades se apropriem dos saberes e sejam sujeitos coletivos de pesquisa e, não objetos das mesmas”. As pesquisas e produtos artísticos-culturais didáticos de forma compartilhada podem ter vários formatos. São exemplos de produções partilhadas: aulas-espetáculo, clip de música, escritas diversas como livro coletivo, varal, jornal escolar e comunitário, jogos cooperativos, produções artísticas e artesanais em geral, texto coletivo; jogo de trilha griô, a trilha griô entre outros! Neste campo de produção do conhecimento, nossos produtos perpassam os três textos coletivos confeccionados nas oficinas e a própria confecção desse texto inteirinho.

A escrita desta tese foi um processo mediado intensamente por uma perspectiva artográfica afroreferenciada. A condução da escrita teve início a partir da contação de história

da busca da minha ancestralidade, tendo como essência o meu encontro com o “Outro Teatro: batucar/cantar/dançar/contar” do professor Ligiéro e do posicionamento político oriundo das pautas da educação anti-racista da professora Gomes. A experiência desta pesquisa também aborda as propostas pedagógicas afroreferenciadas baseadas nas experiências e tradições afro-brasileiras como geradoras de novos conhecimentos e dinâmicas educativas. Muito do pensamento racista e discriminatório atual nos currículos escolares tem origem na repetição de um modelo sociopolítico, histórico e cultural pautado pelos *modus operandi* de formas coloniais e em contextos de hierarquização racial.

Ao evidenciarmos construção de práticas pedagógicas de combate à discriminação racial, argumentamos que, a partir da minha história de vida, que devemos dar corpo à aprendizagem para abrir caminhos para um processo educativo que priorize a experiência do corpo e da corporeidade negra, entendendo o corpo como morada ancestral, marcando o aprendizado no corpo. Um corpo que se movimenta, que dança, que brinca, que chora, que tem crises de riso e que consegue ampliar a consciência de si no mundo. Esta investigação defende que estes elementos afroreferenciados funcionem como fonte de experiência e conhecimento na formação de professores na perspectiva das propostas da Lei 10.639 em 09 de janeiro de 2003, tornando obrigatório o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira nas Escolas da Educação Básica e no Ensino Superior, com destaque para os cursos de formação de professores, para que estes possam colaborar nos processos para uma educação antirracista.

Apontamos caminhos que interpelam criticamente uma educação afrorreferenciada tecida pelas filosofias africanas que está implicada no respeito à vida, a todas elas. Esses caminhos integram diversos elementos pedagógicos dos saberes de tradição oral, da ancestralidade e do direto a vida cuja metodologias e modelos de ação pedagógica apresentam uma rede de relações de elementos que integram o corpo como centro de tudo.

O corpo como centro de tudo foi o ponto de contato para que eu me encantasse e pudesse me tornar a professora, a mulher negra, a artista e a pesquisadora. O cruzamento dessas pedagogias afrorreferenciadas através de corpos dançantes, linguagens artísticas, da cultura e das histórias de vida, afirmando a estética negra como disparadores que geram novas percepções educacionais. Colaboramos, portanto, na prática, para as investigações sobre dança, pedagogias afrorreferenciadas e educação. Nosso esforço parece-nos uma mudança relevante quanto as críticas sobre uma educação tradicional, das cadeiras e mesas enfileiradas, do que ‘seria um curso formal, com apostilas como é dentro do parâmetro acadêmico’ ou ‘slides e textos acadêmicos’ em direção a uma educação vivencial que oferece inúmeras possibilidades emancipatórias, questionadoras, provocativas, lúdicas para abrir espaço para o “eu nunca senti

isso antes”. Uma educação que valorize a corporeidade da pessoa com o seu entorno principalmente através da experiência cenestésicas e afetivas ao invés de ser predominantemente cognitiva. As sensações, emoções e sentimentos é uma experiência corporal. Esse conhecimento corporal nos aponta para um aspecto de nossa experiência que muitas vezes nos acompanha quando estamos envolvidos em um ato criativo e com a qual podemos aprender, que é um aspecto do ser humano, disponível para todos.

Acreditamos que as perspectivas epistemológicas que se baseiam em contextos étnico-racias podem ampliar as formas de pensar a formação de professores da educação básica para denunciarem a hegemonia cultural eurocêntrica e a hierarquia epistemológica que universaliza o conhecimento ocidental e universalista como uma via exclusiva de conhecimento.

Ofereço aqui nossa contribuição que é de incentivar futuros e os professores e professoras formados a realizarem esse mergulho comigo, conosco, consigo.

Despedida

E agora querido e querida leitor e leitora, vamos caminhando para a finalização deste encontro, desta tese dançada, agradecendo aos nossos mestres e toda nossa ancestralidade africana, afro-brasileira e indígena, bora cantarmos.

Música: Andorinha que voa - Aprendido com Lilian Mestra Griô, que aprendeu com Nádia Kauã Tupinanbá da Aldeia Tucum de Olivença - Bahia.

Andorinha, que voa, que voa andorinha ....

Eu vou me embora agora guerreiro...

## REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Luis Felipe. **O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ALVARENGA, Valéria Metroski; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, Set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/4NXNjnyMHk8hcWSNmbHwBhF>. Acesso em: 22 out. 2020.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MECSEF, 1998. BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Matemática. Brasília: MECSEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Brasília, DF, 2008a, que trata da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.

BARONE, Tom; EISNER, Elliot. **Arts based research**. Los Angeles: Sage, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. AMARAL, Lilian (org.). **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: questões, tendências e perspectivas. In: CANDAU, V.M. (org.): **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, p. 52-100, 2008.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, Fracione O., MARTINS, Miriam. A interculturalidade na formação do pedagogo brasileiro: territórios de arte & cultura. **Revista Educação Online**, n. 15, p. 144-157, jan./abr. 2014.

CARVALHO, Francione Oliveira. **As imagens da cultura negra utilizadas em sala de aula como reflexo da identidade do professor: um estudo sobre a prática e a formação dos professores de história, arte e língua portuguesa**. São Paulo, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Fronteiras instáveis: inautenticidade intercultural na escola de Foz do Iguaçu**. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.



CARVALHO, F. O; TEODORO, T. C. R. Pedagogia Griô como geradora de novas dinâmicas na formação docente. *In: Revista Matéria Prima*, v. 7, p. 116-126, 2019. ISSN/ISBN: 21829756.

\_\_\_\_\_. Apartado – Sala 23: memórias, afetos e corporeidade negra na formação de professores. *In: Revista Cocar*, v. 4, p. 73-92, 2017.

DANTAS, Luís Thiago Freire. **Filosofia Desde África: perspectivas descoloniais**. Tese (Doutorado em Filosofia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

DIAS, Belidson. A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução. *In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (org.). Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*. Santa Maria: Editora UFSM, p. 21-28, 2013

DENZIN, N. K. , LINCOLN, Y. S. e colaboradores . **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Bookman e Artmed, 2006.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Dominus, v.1, 1965

FERREIRA, Larissa. **Corpos moventes em diáspora: Dança, identidade e reexistências**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/ as (ABPN), [S.l.], v. 11, n. 27, p. 50-63, fev. 2019. ISSN 2177-2770. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/664>. Acesso em: 24 abr. 2019.

FRAGA, Walter. **Uma História do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

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

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio Janeiro, Paz e Terra, 1997.

HERNÁNDEZ, F. A pesquisa baseada nas artes: propostas para repensar a pesquisa educativa. *In: DIAS, B.; IRWIN, R. (org.). Pesquisa Educacional Baseada em arte: a/r/tografia*. Santa Maria: Ed. da UFSM, p. 39-62, 2013.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010. Acesso em: 03 jul. 2020.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro. Modernidade e dupla consciência**, São Paulo, Rio de Janeiro: 34; Universidade Cândido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GOMES, N. L. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. 2002. Tese (Doutorado em Filosofia, Letras e Ciências Humanas) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, ago. 2003. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200006&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 01 nov. 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as. *In: Revista Educação e Pesquisa*, v. 29, N. 1. São Paulo, 2003.

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

GUERRERO, Mara Francischini. **Sobre as restrições compositivas implicadas na improvisação em dança**. 2008. Dissertação (Mestrado em Dança) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

GROSGOUEL, Ramón. **Decolonizing post-colonial studies and paradigms of political-economy: transmodernity, decolonial thinking, and global coloniality**. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, Merced, CA, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/21k6t3fq>. Acesso em: 29 abr. 2019.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb>. Acesso em: 19 ago. 2016.

IRWIN, Rita. DIAS, Belidson (org.). **Pesquisa Educacional baseada em Arte: A/r/tografia**. Ed. UFSM. Santa Maria, 2013.

HOOKS, B. **Ensinando a Transgredir: A educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LIGIÉRO, Zeca. **Corpo a Corpo: estudo das performances brasileiras**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

MAÇANEIRO, Sheila Mara. **De como cadeiras se movem: escrevendo meu movimento, movimentando minha escrita, uma experiência A/r/tográfica em dança**. 2013. Tese (Doutorado em Dança) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

MACHADO, Adilbênia Freire. ODUS: Filosofia Africana para uma metodologia afrorreferenciada. *Voluntas*, Santa Maria, v. 10, p. 03- 25, set. 2019.

MACHADO, Vanda. **Ilê Axé: vivências e invenção pedagógica: as crianças do Opô Afonjá**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2002.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez: 2007.

MINAYO, M.C.S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, v. 9, n. 3, p. 237-248, 1993.

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

\_\_\_\_\_. **Decolonialidade como o caminho para a cooperação**. *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, n. 431, nov. 2013. Disponível em:

<https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/5253-walter-mignolo>. Acesso em: 29 abr. 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude – usos e sentidos**. 2ed. São Paulo: Ática, 2020.

NARDIM, Thaise Luciane. **Princípios da metodologia a/r/tográfica na pesquisa em artes da cena**. 2014. Tese (Doutorado em Artes da Cena) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

NOBREGA, N. O corpo negro sujeito de si na universidade. **Anais do I Seminário Corpo, Cena e Afroepistemologias** [recurso eletrônico] SALES, Jonas; FERREIRA, Larissa. Brasília: Editora IFB, 2018.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R.. Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.) **Handbook of Qualitative Inquiry**. Thousand Oaks, CA: Sage, 3rd edition, p. 559-603, 2005.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. **Causos do imaginário e da memória negra: contribuições para uma antropologia educacional**. Revista Educação em Foco, v. 21, n. 3, 2016. Disponível em: <https://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco/article/view/3196>. Acesso em 30 jun. 2018.

PACHECO, Lilian. **A Pedagogia Griô: educação, tradição oral e política da Diversidade**, DIVERSITA, SÃO PAULO, a. 2., n. 3., mar.2014 –set.2015.

PACHECO, Lillian (2006). **Pedagogia Griô: a reinvenção da roda da vida**. Lençóis, Grãos de Luz e Griô, 2006. ISBN: 8590613410.

PALIOOTTI, Oreste. Escravidão, nunca mais. **Cidade Nova**, São Paulo, p. 36, set. 1998. PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Os Reizinhos do Congo**. \_3.ed.\_ São Paulo: Paulinas, 2007 (Coleção árvore falante).

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cad. Pesq.** São Paulo, n. 94, p 58-74, ago. 1995.

PETIT, Sandra Haydée. Práticas pedagógicas para a Lei nº 10.639/2003: A criação de nova abordagem de formação na perspectiva das africanidades. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v. 21, n. 3, p. 657-684, set. / dez. 2016.

REIS, J. J. **Rebelião Escrava no Brasil. A história do levante dos malês em 1835**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.

ROSA, Allan da. **Pedagogia, autonomia e mocambagem**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

SANTOS, Inacyra Falcão dos. **Corpo e ancestralidade: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação**. 2a ed. São Paulo: Terceira Margem, 2006.

SILVA, Luciane Ramos. **Corpo em diáspora: colonialidade, pedagogia de dança e técnica** Germaine Acogny. 2018. Tese (Doutorado em Dança) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SILVA, Marilza Oliveira da. **Ossain como poética para uma dança afro**. 2016. Dissertação (Mestrado em Dança) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

SILVA, L. R. Corpo em diáspora e técnica Germaine Acogny: apontamentos frente à colonialidade do gesto. **Anais do I Seminário Corpo, Cena e Afroepistemologias** [recurso eletrônico] SALES, Jonas; FERREIRA, Larissa (org.). Brasília : Editora IFB, 2018.

SILVA, Joyce Gonçalves da. **Corporeidade e identidade, o corpo negro como espaço de significação**. Salvador BA:Ucsal, , n.3, v17, p.263-275, 2014. ISSN2316-266X.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro: As Vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a Arte e a Docência: A formação o artista da dança**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

TEODORO, Thalita de Cássia Reis. **A Idéia de Dança como Entretenimento Veiculada pelos Programas de Auditório da Televisão Brasileira: compreendendo sua configuração**. 2009. Dissertação (Mestrado em Dança) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009 .

\_\_\_\_\_. **Personal Narrative (DA 5131)**. University of Limerick, 23p. Limerick, Irlanda, 2013.

TOURINHO, Irene. **Metodologia(s) de pesquisa em arte-educação: o que está (como vejo) em jogo?** In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (Orgs.). Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia. Santa Maria: Editora UFSM, 2013, p. 63-70.

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

\_\_\_\_\_. Introducción: lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: \_\_\_\_\_(org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito, 2013. Disponível em: <https://alternativas.osu.edu/assets/files/ebooks/WALSH%20final%20compacto.pdf> . Acesso em: 29 abr. 2020.

## APÊNDICE A – Ensaio fotográfico

1 dia

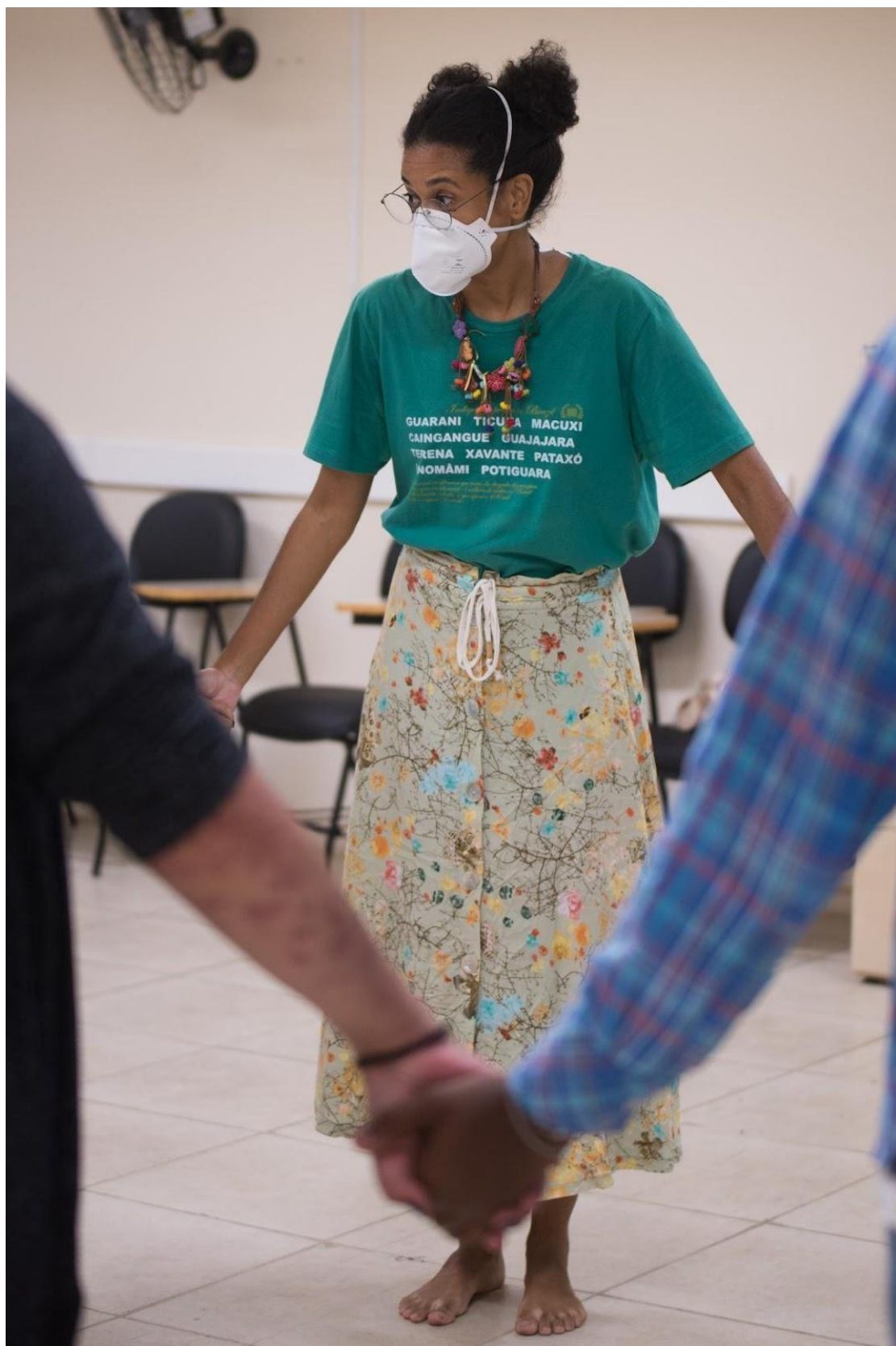




















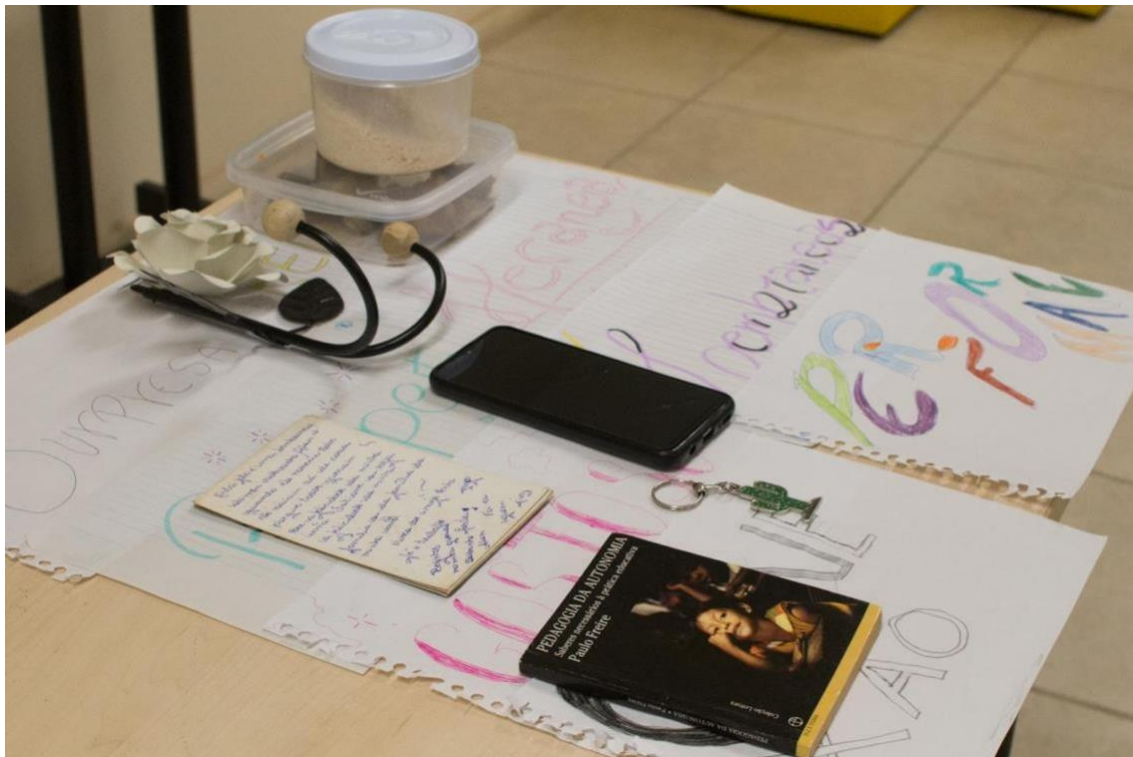




2 dia





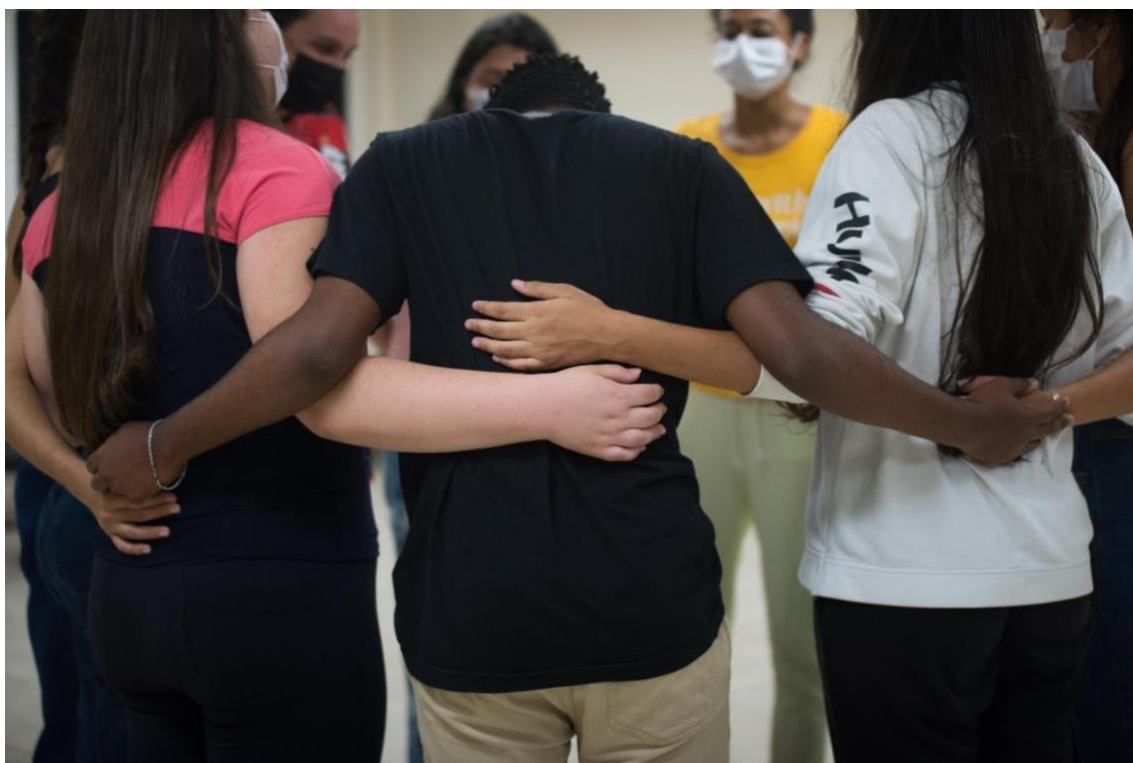




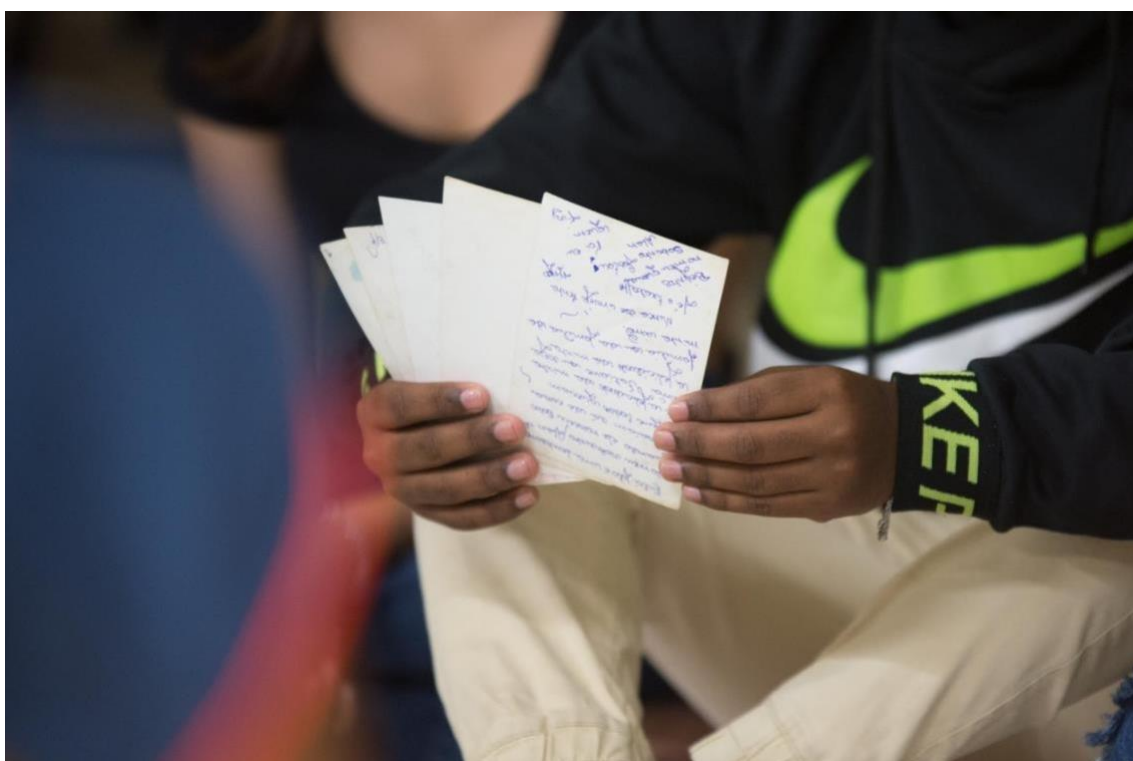




















3 dia









