

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Amanda Santos Silveira

**UMA (AUTO)ETNOGRAFIA DANÇANTE: TRAJETÓRIAS E
PROCESSOS IDENTITÁRIOS DE ARTISTAS NEGROS E NEGRAS
NOS CURSOS DE DANÇA DA UFSM**

Santa Maria, RS

2019

Amanda Santos Silveira

**UMA (AUTO)ETNOGRAFIA DANÇANTE:
TRAJETÓRIAS E PROCESSOS IDENTITÁRIOS DE ARTISTAS NEGROS E
NEGRAS NOS CURSOS DE DANÇA DA UFSM**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, linha de pesquisa Identidades Sociais, Etnicidade e Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestra em Ciências Sociais**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Clara Mocellin
Co-orientador: Prof. Dr. Flávio Campos Braga

Santa Maria, RS

2019

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Silveira, Amanda Santos
Uma (auto)etnografia dançante: trajetórias e processos
identitários de artistas negros e negras nos cursos de
dança da UFSM / Amanda Santos Silveira.- 2020.
229 p.; 30 cm

Orientadora: Maria Clara Moceliin
Coorientadora: Flávio Campos
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de
Pós-Graduação em Ciências Sociais, RS, 2020

I. Identidade negra 2. Dança 3. Processos identitários
4. Ensino Superior I. Moceliin, Maria Clara II. Campos,
Flávio III. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável: Paula Schoenfeldt Fatta CRB 10/1728.

Declaro, AMANDA SANTOS SILVEIRA, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Amanda Santos Silveira

**UMA (AUTO)ETNOGRAFIA DANÇANTE:
TRAJETÓRIAS E PROCESSOS IDENTITÁRIOS DE ARTISTAS NEGROS E
NEGRAS NOS CURSOS DE DANÇA DA UFSM**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, linha de pesquisa Identidades Sociais, Etnicidade e Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestra em Ciências Sociais**.


Aprovado em 27 de fevereiro de 2020:



Flávio Campos Braga, Dr. (UFSM)
(Presidente/Co-orientador)



Eveline Pena da Silva, Dra. (UFBA)



Maria Catarina Chitolina Zanini, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2020

AGRADECIMENTOS

Um dia ouvi que o processo de escrita é como o trabalho das lavadeiras e eu usarei a imagem-metáfora de Graciliano Ramos para construir meus agradecimentos.

Antes de escrever esta dissertação, tive o suporte e encorajamento desde o processo seletivo do mestrado e inicio agradecendo à todos que me apoiaram nesse momento, principalmente à Fernanda Barbosa e às minhas professoras e amigas Helô Gravina e Maria Rita Py Dutra. O suporte não se findou na seleção, mas sim, se estendeu durante todo o mestrado.

Para escrever esta dissertação como fazem as lavadeiras, precisei que alguém tivesse coragem de ir à beira do rio comigo. Obrigada, professora Maria Clara, por acreditar em mim e nesse trabalho e começar essa empreitada comigo, aceitando ser minha orientadora.

O processo com as roupas se inicia com uma primeira lavada. Depois de molhar a roupa e encharcá-la, é preciso torcê-la, como fazem as lavadeiras. No momento em que convido o professor Flávio para ser meu coorientador eu estava como a roupa: pesada, cheia de água, precisando ser torcida para que dali saísse o trabalho. Obrigada, Flávio! Por me coorientar e por me acolher. Obrigada por torcer até a última gota, sem jamais me soltar. Você ter me segurado tão forte, assim como as lavadeiras seguram suas roupas, possibilitou que este trabalho acontecesse.

Na beira do rio ou da lagoa, as lavadeiras ensaboam as roupas. Aos meus queridos interlocutores de pesquisa, obrigada por ensaboarem este trabalho, por encherem essa pesquisa de espuma com suas preciosas contribuições. Vocês enriqueceram este trabalho de uma forma que jamais conseguirei descrever. Cheia de sabão, essa escrita foi pra lá e pra cá, dançou, cresceu e inchou graças a vocês. Aproveito para agradecer os professores do curso de Dança Licenciatura e Bacharelado por permitirem fazer o trabalho de campo em suas aulas, em especial: Gustavo Duarte, Neila Baldi, Flávio Campos, Silvia Wolff e Heloísa Gravina.

Na hora de molhar mais uma vez e bater a roupa na pedra, não há economia de força nos braços das lavadeiras. Quando precisei de forças, não faltaram braços para me sustentar. Por isso, agradeço aos meus amigos e minhas amigas: Crystian Castro, Luana Klatt, Bruna Troitinho, Cinara Neujahr, Guga Rocha, Josué Goulart, Laís Lubrani, Graziela Jacoby e, mais uma vez, Fernanda Barbosa. Obrigada pelas conversas, pelos abraços, pelo apoio e principalmente pela compreensão de vocês.

Roupa batida e esfregada, é hora de colocar um pouco mais de água antes de torcer mais uma vez. Enriquecendo esta escrita, agradeço as professoras do Programa de Pós-

Graduação em Ciências Sociais, Ceres Brum e Monalisa Siqueira. Profes, obrigada, de coração. Ainda sobre contribuição de professoras, agradeço também aos olhares atentos da banca que aceitaram construir esse trabalho junto comigo a partir das suas contribuições: Prof^a Cata, Eveline Pena e Helô.

Ajudando a olhar para o rio e lavar de diversos lugares, é indispensável agradecer aos espaços que me acolheram com tanto carinho: o GT Negros, minha gratidão pelas tardes de discussões regadas de muito afeto assim como no grupo de estudos Aportes teóricos e metodológicos avançados II, ambos do NECON.

O processo parece que não termina. Torcer uma ou duas vezes, enxaguar mais um pouco, torcer de novo. Enfim, é hora de pendurar. O sol que bate mostra uma ou outra sujeirinha, algum resquício que precisa ser limpo. Então, as lavadeiras recolhem a roupa e retomam o processo para dar conta de tais resquícios. Na escrita, a mesma coisa. Escrevi, li e reli. Aceitei sugestões, corriji erros apontados. Achei que estava pronto, mas não estava. Cansada, tive um colo restaurador: minha família. Agradeço, especialmente, à minha mãe Gloria, às minhas irmãs Andreza e Aline e ao meu sobrinho, Murilo. Vocês são o meu lar e o meu conforto. Vocês são meu colo, meu alívio, a minha força. Amo vocês.

Nesse período de cansaço, fui reconfortada muitas vezes pela secretária Jane com sua paciência, eficiência e zelo. Obrigada! Além disso, agradeço também as funcionárias da SulClean que trabalham no 74A. Todos os dias me recebiam com sorrisos acolhedores e demonstravam o carinho e o cuidado comigo nas longas horas em que permanecemos no prédio.

Por último, mas tão importante quanto todos os agradecimentos que fiz: financiamento CAPES. Só tive a oportunidade de me dedicar única e exclusivamente a esta dissertação pelo apoio financeiro que tive durante todo o mestrado. Tempos difíceis virão e não sei quantas pessoas poderão agradecer por isto. Portanto, faço questão de deixar aqui o meu muito obrigada as instâncias que viabilizaram a minha bolsa. Gratidão!

RESUMO

UMA (AUTO)ETNOGRAFIA DANÇANTE: TRAJETÓRIAS E PROCESSOS IDENTITÁRIOS DE ARTISTAS NEGROS E NEGRAS NOS CURSOS DE DANÇA DA UFSM

AUTORA: Amanda Santos Silveira
ORIENTADORA: Maria Clara Mocellin
CO-ORIENTADOR: Flávio Campos Braga

Desejos e necessidades norteiam este trabalho. O desejo de dançar também com as palavras e a necessidade de evidenciar e problematizar a negritude no espaço acadêmico. O texto é pensado, dançado e escrito através do conhecimento artístico da Dança em diálogo com os saberes antropológicos, sociológicos e políticos das Ciências Sociais. O principal objetivo desse estudo é compreender os processos identitários dos sujeitos negros nos cursos de graduação em Dança da UFSM entre os anos de 2013 e 2018. Para tanto, através de uma abordagem metodológica (auto)etnográfica, construo críticas e tensionamentos sobre como esse processo ecoa na vida de outros sujeitos negros, tendo em vista que a noção de negritude se define e redefine ao longo da trajetória formativa como um todo. A estrutura desta escrita está organizada em três capítulos, ao longo dos quais percorro desde a minha trajetória pessoal, formativa e artística, até às discussões sobre identidade, negritude, ações afirmativas e educação principalmente no ensino superior. Nessa escrita, descrevo a construção do universo de pesquisa, as investidas no trabalho de campo e a trajetória dos interlocutores que, atreladas ao debate teórico, sustentam a pesquisa. Enquanto resultado, constatei que na formação em Dança os processos identitários se destacaram a partir do Método Bailarino-Pesquisador-Intérprete e das Abordagens Somáticas do Movimento. Ao mesmo tempo, tais processos ocorrem para além da graduação, envolvendo socialização familiar, pertencimento, comportamento e questões relacionadas a coletivos negros. Por fim, sobre as diferentes concepções de ser negro e de manifestar a negritude, os dados empíricos apontam que estas não se limitam às questões fenotípicas, mas que fazem parte das experiências vividas na trajetória de cada um dos interlocutores.

Palavras-chave: Identidade negra. Dança. Processos identitários. Ensino Superior.

ABSTRACT

A DANCING (SELF) ETHNOGRAPHY: PATHWAYS AND IDENTITY PROCESSES OF BLACK ARTISTS IN UFSM DANCE COURSES

AUTHOR: Amanda Santos Silveira

ADVISOR: Maria Clara Mocellin

CO-ADVISOR: Flávio Campos Braga

Desires and necessities guide this work. The desire to dance also with words and the need to highlight and problematize blackness in the academic space. The text is thought, danced and written through the artistic knowledge of Dance in dialogue with the anthropological, sociological and political studies of the Social Sciences. The main objective of this study is to understand the identity processes of black individuals in undergraduate Dance courses at UFSM between 2013 and 2018. Therefore, through a methodological (self)ethnographic approach, I build criticism and tensioning about how this process echoes in the life of other black individuals, given that the notion of blackness defines and redefines itself through the length of the formative trajectory as a whole. The structure of this writing is organized in three chapters, through which I peruse since my personal, formative and artistic trajectory, to the discussions about identity, blackness, affirmative actions and education, especially in higher education. In this writing, I describe the construction of the research universe, experiences in the fieldwork and the trajectory of interlocutors who, linked to the theoretical debate, support the research. As a result, I found that the dance formation of identity processes stood out from the Dancer-Researcher-Interpreter Method and the Somatic Approaches of Movement. At the same time, these processes occur beyond graduation, involving family socialization, integration, behavior, and issues related to black collectives. Finally, on the different conceptions of being black and manifesting blackness, the empirical data pointed out that they are not limited as phenotypic issues, but a part of the experiences lived in the trajectory of each of the interlocutors.

Keywords: Black Identity. Dance. Identity processes. Higher Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa da UFSM adaptado pela autora.	24
Figura 2: Apresentação no <i>hall</i> da escola.	33
Figura 3: Espetáculo Três Marias.	40
Figura 4: Espetáculo Três Marias.	40
Figura 5: Solo "Eu, corpo-a-corpo, comigo mesma"	41
Figura 6: Espetáculo "Negressencia: Mulheres Cujos Filhos São Peixes"	43
Figura 7: Espetáculo "Negressencia: Mulheres Cujos Filhos São Peixes"	44
Figura 8: Apresentação na JAI	54
Figura 9: Apresentação na JAI	55
Figura 10: Início da apresentação no I Seminário Étnico Racial.....	56
Figura 11: Apresentação no I Seminário Étnico Racial.....	57
Figura 12: Sequência de capturas de tela do vídeo da performance.....	58
Figura 13: Dia de apresentação de seminários em Danças do Brasil I.	96
Figura 14: Aula com as turmas de Música I (esquerda) e Música II (direita).	97
Figura 15: Assembleia Geral de posse da gestão 2019/2020 "Coexistir na Luta!" do DADB.....	98
Figura 16: Registro da exibição do documentário na disciplina.....	99
Figura 17: Apresentação da pesquisa no exame de qualificação.....	103
Figura 18: Corredor do prédio 40C	105
Figura 19: hall do CDA	105
Figura 20: Aula de consciência corporal.	113
Figura 21: Ensaio no hall do prédio 40C.....	140
Figura 22: Intervenção no Ato Antirracista.	143
Figura 23: Captura da tela da mensagem do sujeito de pesquisa.	187
Figura 24: Identidade visual do Projeto Negressencia.	200
Figura 25: Performance: Peixes urbanos e suas encruzilhadas.	201
Figura 26: Identidade visual da Cia. de Dança Euwá-Dandaras.	202
Figura 27: Cia. de Dança Euwá-Dandaras em apresentação na UNIPAMPA	202
Figura 28: Ensaio artístico do Projeto Negressencia	204

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Candidatos classificados autodeclarados pretos ou pardos.....	48
Tabela 2: Situação dos acadêmicos autodeclarados em 2019.....	49

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
1. MEMÓRIAS QUE ANCORAM O ESTUDO (AUTO)ETNOGRÁFICO	30
1.1. Dos caminhos dançados que me trazem a esta cena.....	32
1.2. Caminhos que escolhi trilhar: métodos investigativos	46
1.3. Etnografia como potência criativa do corpo.....	51
1.4. “Pele negra, máscaras brancas”	61
1.5. Identidade negra: saberes construídos no diálogo entre experiências e teorias.....	65
1.7. “E que a universidade se pinte de povo”: as cotas na UFSM.....	81
2. DO CAMPO PARA O TEXTO E VICE-VERSA	88
2.1. Observação Dançante: notas, relatos e reflexões sobre o trabalho de campo	93
2.2. Uma nova experiência para as mesmas demandas: o Método BPI	101
2.3. A formação do artista-docente.....	104
2.4. Do arco para lá: a noção de trajetória	108
2.5. Uma espiral crescente: encontro de trajetórias dançadas	111
2.6. Rouxinol	112
2.7. Luana	117
2.8. Pétala	124
2.9. Dandara.....	128
2.10. Beto.....	132
2.11. Camile.....	145
2.12. Maria.....	150
2.13. Luís	156
2.14. Kátia	159
2.15. Carlos.....	165
2.12. As curvas da espiral: combinações e disparidades possíveis	175
3. “SER NEGRO É UMA EXPERIÊNCIA SOCIAL”	178
3.1. “E pra ti, o que é ser negro?”	179
3.2. Branco demais para ser negro, negro demais para ser branco: as ações afirmativas como demarcadoras de negritude?	187
3.3. A formação em Dança como ascensão social.....	193
3.4. Poéticas, políticas e militâncias negras: o Coletivo Negressencia e a Cia. de Dança Euwá-Dandaras	200

3.5. A curva da espiral no círculo próximo: reflexões sobre família e projetos sociais	204
3.6. O corpo disponível.....	207
SOBRE UMA ESPIRAL QUE DEIXA RASTROS: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	210
REFERÊNCIAS.....	215
BIBLIOGRAFIA.....	222
ANEXO 1 – ROTEIRO DAS CONVERSAS COM OS SUJEITOS	226
ANEXO 2 – GRADE CURRICULAR DOS CURSOS DE DANÇA DA UFSM.....	227

INTRODUÇÃO

Desejos e necessidades norteiam este trabalho. O desejo de dançar também com as palavras e a necessidade de evidenciar e problematizar a negritude no espaço acadêmico, sobretudo quando encarada como uma problemática instaurada e incrustada na vida e nos corpos de tantos negros e negras.

A escrita que emerge nas próximas páginas trata de uma reflexão sobre processos identitários, seguindo as pistas da minha trajetória acadêmica e meu percurso na UFSM como guia, somada aos encontros com outras trajetórias que se entrecruzaram no período que realizei uma (auto)etnografia.

O conceito de “etnografia” de Clifford Geertz (1989) e o conceito de “autoetnografia” que conheci através de Mônica Dantas (2016) se encontram e me permitem transitar entre o olhar para os sujeitos de pesquisa e também para mim. Nesse trânsito, utilizo o termo “(auto)etnografia” principalmente por não ter sido algo dado ou uma decisão metodológica inicial do trabalho.

Esse movimento de olhar para a minha trajetória foi algo que se construiu ao longo da pesquisa e, por isso, o uso de parênteses dá forma para esse trânsito de ir e vir de uma etnografia e autoetnografia. Percebi, principalmente com a professora, filósofa e intelectual Angela Davis (2019), a importância de valorizarmos as nossas histórias enquanto mulheres negras. Sobre isso, a importância de ser uma jovem negra que escreve sobre si mesma, autovalorizando o lugar de pesquisadora é também uma forma de combater o racismo epistêmico que atravessa as produções teóricas.

Além de Davis, quando decidi contar outras histórias a partir da minha perspectiva, também me inspirei nas *Escrevivências de Conceição Evaristo* (CÔRTEZ, DUARTE, PEREIRA, 2016). Esta escrita está colada as minhas vivências, não só como artista-pesquisadora, mas também como bacharela em Dança, como mulher negra na sociedade brasileira e como acadêmica de uma universidade pública. É por isso, então, que utilizo o termo “(auto)etnografia”.

O encontro com meus interlocutores guia uma viagem dançada de (re)descoberta de mim e da negritude que constitui nossos corpos dançantes. Nesta escrita colaboro com a produção antropológica, artística e acadêmica a partir de tensionamentos sobre a presença dos acadêmicos negros nos cursos de Dança da UFSM e, nessa tentativa, recordo e revivo experiências, sentimentos guardados na memória da minha infância, da graduação em Dança e de tantos outros momentos. Quando os revisito, tenho o intuito de narrar para mim e para

quem me lê, como é ser uma artista negra formada em Dança na UFSM. Portanto, com uma abordagem (auto)etnográfica e a partir de um diálogo potente entre Dança e Antropologia, a proposta desse trabalho é refletir de que forma a identidade negra pode ser (re)construída ou (re)afirmada a partir do autenhhecimento na Dança, sobretudo, quando consideramos que a identidade é um processo dinâmico. Portanto, o trabalho operado nessa dissertação é voltado para a temática da negritude e as marcas inscritas na memória corporal.

Mas como chego na construção desse universo de pesquisa? Essa pergunta só pode ser respondida quando descrevo o intenso trabalho que fiz durante a formação em Dança-Bacharelado na UFSM, iniciada em 2013 e concluída em 2016, pois foi o processo de autoconhecimento durante a prática formativa que me proporcionou o conhecimento desse assunto. Falo aqui, enquanto primeira negra bacharela em Dança do Rio Grande do Sul, a partir da minha experiência na graduação que assegura certa propriedade para tratar de tal assunto. Por isso, julgo importante essa dissertação ser escrita por uma artista negra que cursou Dança na UFSM, campo atual dessa pesquisa.

Tantas vozes poderiam falar sobre essa temática, tantas mãos poderiam escrevê-la e tantos corpos, dançá-la. Essa particularidade minha, diz respeito ao meu lugar de fala (RIBEIRO, 2017), de tudo o que sou, de tudo o que sei. Reconheço que a produção de conhecimento tenha histórias contadas e estudos realizados a partir de outras vozes e a partir de outras perspectivas também são válidas. Ao mesmo tempo, é importante pensar que o espaço acadêmico possui mecanismos de exclusão e de invisibilidade a certos lugares sociais quando se trata de relevantes discussões que afetam toda a sociedade. Por isso entendo que este lugar de fala não é uma questão individual e/ou minha, mas sim, um problema estrutural da sociedade em que vivemos. A responsabilidade de falar a partir da minha posição social se evidencia principalmente quando circunstanciamos a necessidade do reconhecimento e da legitimação das minhas vivências – principalmente a formação em Dança – como sujeito social.

Vinculadas às minhas particularidades, considero essas vivências como contribuintes para a reflexão, para a crítica e para a construção de saberes que aqui compartilho. Ou seja, encaro essa oportunidade não como uma deslegitimação de outros discursos, mas reconheço que eles são construídos a partir de realidades próprias dos grupos sociais que são enunciados.

O que me guia nesta narrativa é o trabalho de campo, no qual os sujeitos de pesquisa compartilharam comigo suas vivências e através de uma escrita reflexiva como suas contribuições para intensificar a discussão. Trago em meu corpo memórias dançadas no fluxo

do mundo acadêmico que me guiam em direção ao encontro reflexivo comigo, com os interlocutores e com as discussões teóricas possíveis.

Parto da minha trajetória para iniciar o estudo e justificar a construção do universo de pesquisa, já que não era evidente uma autoimagem de mulher negra quando ingressei no curso de Dança. Esse processo foi acontecendo aos poucos durante a graduação e fundamentou a temática do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Ao me propor pesquisar a negritude e os processos identitários no campo artístico da UFSM, emergem algumas questões: como são traçadas outras trajetórias de alunos negros nos cursos de Dança? Qual o entendimento de “ser negro” que se configura em outros processos formativos em Dança na UFSM? Como se sucede a presença de artistas negros e negras após a primeira turma da Licenciatura e do Bacharelado?

Na tentativa de resumir essas inquietações em um problema de pesquisa, formulo: **como ocorrem os processos identitários de artistas negros e negras no período formativo em Dança na UFSM, a partir das suas experiências na graduação?** Para dar conta de tal questão, a intenção foi de retornar ao campo artístico da UFSM, em especial os cursos de Dança Licenciatura e Bacharelado. Esse movimento visa atender o objetivo geral desse estudo, que é compreender os processos identitários dos sujeitos negros nos cursos de graduação em Dança da UFSM entre os anos de 2013 e 2018. O recorte temporal foi escolhido para facilitar o levantamento de dados, tendo em vista que a qualificação da dissertação foi planejada para o primeiro semestre de 2019, período em que o mapeamento dos alunos ingressantes já teria se encerrado. Além disso, pretendo refletir sobre como esse processo ecoa na vida de outros sujeitos negros, tendo em vista que a negritude se define e redefine ao longo da trajetória como um todo. Para tanto, os objetivos específicos são: (1) mapear a situação dos bailarinos negros dos cursos de Dança Bacharelado e Licenciatura da UFSM; (2) conhecer e registrar a trajetória desses sujeitos; (3) investigar de que maneira a formação em Dança pode reverberar nos processos identitários e (4) descrever e interpretar o acesso e a permanência dos alunos negros nos cursos de Dança da UFSM.

O que define a investigação não é a análise de um fenômeno para produzir laudos de forma distanciada a partir de um pré-conhecimento, pois estou envolvida com esse campo. Isso ocorre tendo em vista que o retorno aos cursos de Dança da UFSM é pautado pelo desejo de mapear e conhecer a situação dos alunos negros, descrever e problematizar as suas trajetórias, principalmente no período específico da graduação em Dança de ambos os cursos.

Nesse movimento de retorno aos cursos de Dança e de ingresso nas Ciências Sociais, aproximo teorias e conceitos que circulam no denso embasamento teórico com a realidade dos

universitários negros que fazem parte do meu universo de pesquisa e, ao mesmo tempo, apoio essas vivências nos autores que ajudam a situar as particularidades da negritude brasileira.

Temos, diante de nós, reminiscências de sentimentos que imprimem as marcas da discriminação racial cotidianamente na vida e nos corpos de negros e negras (REYES ESCATE, 2018). Por isso, no meu trabalho de campo, acabo empreendendo uma longa viagem pessoal na qual vou, pouco a pouco, desvelando o meu passado coberto de memórias dançadas.

Assim, vou trançando os fios dessa (auto)etnografia dançada com os fios das minhas lembranças somadas às histórias de meus interlocutores, do mesmo modo como o meu cabelo era trançado pela minha mãe na infância e por mim mesma agora adulta. Nesse processo dou origem a uma narrativa única que se materializa – e dança – nas linhas deste texto.

Nos entremeios desta narrativa, insinuo a presença dos sofrimentos e das conquistas que atravessam a experiência pessoal e coletiva de ser negro no contexto acadêmico da UFSM, já que aqui esses processos são considerados interacionais. O que aqui interessa é observar e problematizar na lente do microscópio da experiência pessoal, sem destranchá-la do coletivo, o passado do presente, as experiências dos conceitos, a arte da vida. Pelo contrário, o que faço aqui é lidar com esse turbilhão de sentimentos e sensações conjuntamente para narrar essas trajetórias dançadas que são tão parecidas e, ao mesmo tempo, tão únicas.

Essa pesquisa carrega uma grande força, contribuindo tanto para o meu desenvolvimento, quanto para a pesquisa *sobre e a partir* da identidade negra. Além disso, a importância de estudar o tema encontra-se na potência de encontrar caminhos alternativos para a valorização do processo de (re)construção e de (re)afirmação da identidade negra, tratando o corpo como meio expressivo e constitutivo do sujeito. Por acreditar que o protagonismo e a representatividade do corpo negro na Dança e, de modo geral, no meio artístico carecem de maior reconhecimento, planto nesse terreno a reflexão sobre a identidade e o papel do artista negro na sociedade.

Ao trazer para uma pesquisa de mestrado a negritude vivida na Dança no contexto acadêmico, longe de endossar qualquer ideologia egocêntrica, apresento a possibilidade de entender essa realidade em seu sentido mais radical. Quando situo a negritude no espaço acadêmico, afetivo, militante, político e artístico, é com objetivo de evidenciar a complexidade e a diversidade, quase infinita, de ser negro.

Dentro desse universo há de tudo um pouco. Me encontro dançando em um labirinto espiralado formado por vários caminhos construídos por mim e por meus interlocutores de pesquisa. Na construção da minha escrita desenrolo um fio que guia o leitor pelas voltas dessa

espiral, trançando a dimensão pessoal com a coletiva. Assim, o campo de pesquisa que investigo, circulo e danço está tanto fora quanto dentro de mim. As categorias de análise para delinear meu grupo de interlocutores – a autodeclaração como negro¹ ou negra no processo seletivo e os dados empíricos no trabalho de campo – servem para situar a minha investigação e somente para isso. O que está em primeiro plano não são as ações afirmativas ou a mais ou menos intensa cor da pele destes sujeitos, mas sim, o sentimento presente nas experiências vividas ao cursar uma graduação em Dança.

Como estratégia e com o intuito de contemplar as diversas fases da graduação em Dança, escolhi sujeitos matriculados/as no início, no meio e no fim do processo formativo. Somaram-se aos matriculados aqueles e aquelas artistas negros e negras que já concluíram sua formação ou, ainda, alunos e alunas que por algum motivo não estão mais cursando (evasão) Dança. A partir disso, o universo de pesquisa é formado por 16 interlocutores, 8 que ingressaram na Licenciatura e 8 no Bacharelado. Entre eles há 10 mulheres e 6 homens, 11 sujeitos regularmente matriculados, 2 formados e 3 que somam os números de evasões entre os dois cursos.

Antes de desenvolver qualquer análise sobre os sujeitos de pesquisa, não me parece exagerado situar o/a leitor/a de como é o contexto da UFSM, ainda que brevemente. Concebida em 1960 no centro do Rio Grande do Sul, a UFSM possui 28.901 alunos, 263 cursos e tem sua sede no bairro Camobi, na cidade de Santa Maria, onde são realizadas a maior parte das atividades acadêmicas. A Universidade também possui outros *campi*: no centro de Santa Maria, em Frederico Westphalen, em Palmeiras das Missões, em Silveira Martins e em Cachoeira do Sul. Além disso, há vários cursos na modalidade EAD.

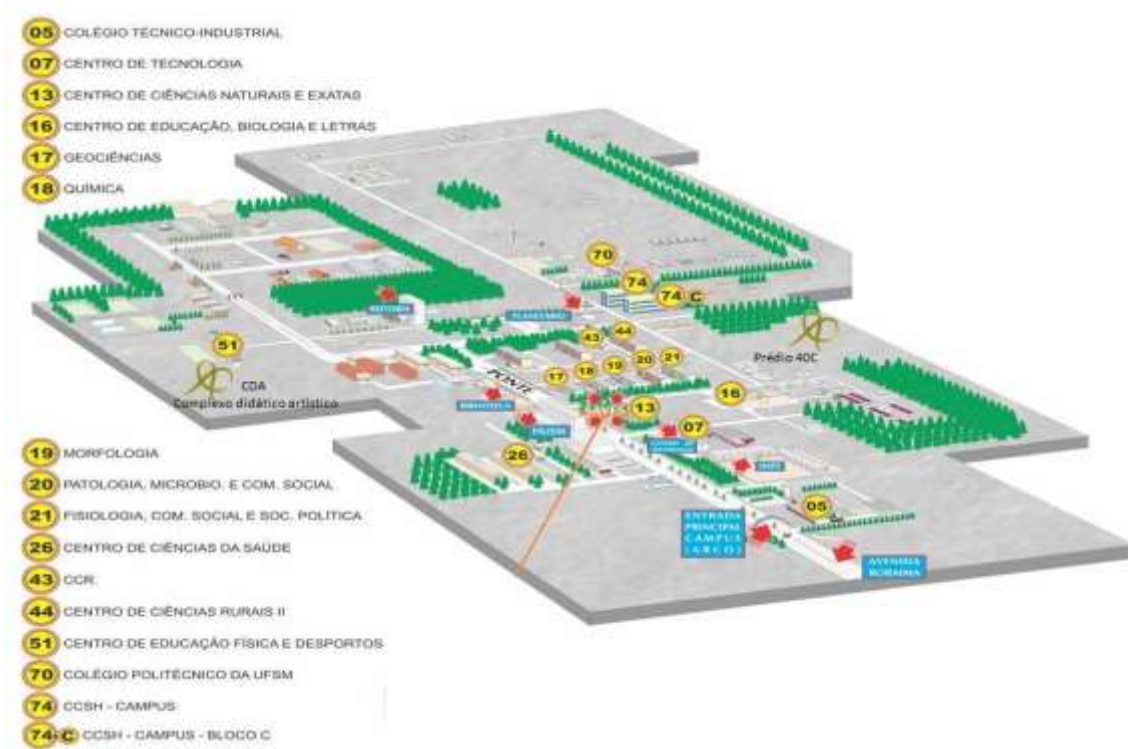
A UFSM oferece programas que auxiliam os estudantes, como uma área residencial (Casa do Estudante Universitário – CEU), auxílio para transporte e alimentação através do Benefício Sócioeconômico (BSE). É nesse contexto que os cursos de Dança Licenciatura e Bacharelado foram criados em 2013, sendo a Licenciatura alocada no Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) e o Bacharelado no Centro de Artes e Letras (CAL)².

Abaixo, segue um mapa que demonstra a extensão do *campus* Camobi, local onde estão os dois cursos de Dança:

Figura 1: Mapa da UFSM adaptado pela autora.

¹ Quando utilizo o termo “negro” para a autodeclaração, estou me referindo à pretos ou pardos.

² Todas as informações sobre a UFSM foram retiradas do site: <https://www.ufsm.br/> e os dados são referentes à 2018.



(Fonte: COPERVES)

Atualizado pela última vez em 2014, o mapa que está disponível ainda não mostra o que de fato interessa aqui: o CDA (Complexo Didático Artístico) e o 40C. Sinalizados por mim com o símbolo dos cursos, no primeiro ocorrem principalmente as atividades do curso de Licenciatura e no segundo, do Bacharelado. Além da extensão do *campus* podemos perceber a distância entre o CDA e o 40C, o que identifica e singulariza as especificidades e os modos de funcionamento de cada curso.

A Dança, a partir da pedagogia que trabalha – aqui falo diretamente do curso de Dança Bacharelado da UFSM – traz outra perspectiva de sujeito e de mundo, principalmente, na esfera acadêmica, sendo este o cerne das minhas inquietações. Por isso, é importante contextualizar a criação dos cursos na UFSM, suas estruturas curriculares e como consigo elaborar sobre suas linhas mais significativas a partir do que vivenciei entre os anos de 2013 e 2016, período da minha formação.

Antes de ingressar no Bacharelado em Dança, optei por cursar Bacharelado em Educação Física, já que não existia graduação em Dança em Santa Maria/RS. Na época, no Rio Grande do Sul só havia graduação em Dança-Licenciatura e nas universidades de Porto Alegre, Pelotas, Santa Cruz, Montenegro e Caxias, o que não atendia a minha necessidade de ingressar na UFSM. Nos demais estados brasileiros, há 1 curso de Tecnologia em Dança, 1 de

Teoria da Dança que, somados aos 30 cursos de Licenciatura e 13 de Bacharelado, totalizam 45 cursos de Dança no país³.

Atendendo a demanda importante da formação universitária de profissionais da Dança em Santa Maria/RS, a Licenciatura e o Bacharelado estruturaram os seus currículos pedagógicos compartilhando um núcleo básico comum, com isso os alunos cursam conjuntamente e, paralelamente, as duas graduações ofertam disciplinas específicas de cada uma de suas especificidades (anexo 2).

Com o propósito de habilitar os profissionais para criar, produzir e ensinar a Dança, os cursos possuem ingresso anual com 15 vagas para cada turma. Ambos os cursos são diurnos, presenciais e estão localizados no *campus* Camobi da UFSM. Segundo o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Dança, disponível no site da UFSM⁴, o curso

propõe-se a formar professores sensíveis às demandas contemporâneas e capazes de estabelecerem bases para a comunicação entre o ser humano e a sociedade através da Dança. Sujeitos preparados para intervir, produzir, apreciar, investigar e articular as diferentes linguagens artísticas com a Dança, contexto cultural e a educação. Acreditamos que os ambientes educacionais amplificam o espaço e as possibilidades de valorização destes profissionais que irão, também, formar e estimular novas plateias e futuros profissionais da Dança. O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança da UFSM/RS possui uma identidade própria, embora mantenha uma forte interface com o curso de Bacharelado em Dança também a ser implantado no Centro de Artes e Letras da UFSM/RS, com o qual assumirá uma característica intercentros, com espaço físico e recursos humanos a serem compartilhados. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA)

Tanto a Licenciatura quanto o Bacharelado em Dança têm duração de quatro anos, divididos em oito semestres letivos. Segundo o Projeto Pedagógico do Bacharelado, o curso

pressupõe integrar ao processo de ensino e aprendizagem tanto o cotidiano dos alunos como a tradição dos conhecimentos em Dança, abrindo espaços para a eclosão de um contexto sócio-cultural rico e pleno. Desse modo, entende-se a importância de uma verdadeira articulação do trabalho com o movimento corporal, especificamente a Dança, com as outras áreas de conhecimento. Ao reconhecer a necessidade da organização de uma estrutura curricular, busca-se propiciar ao aluno experienciar situações complexas, sem que o conhecimento da Dança seja artificialmente fragmentado e que possibilite uma compreensão crítica e reflexiva da realidade, ressaltando não só as dimensões centradas nos conteúdos culturais, mas também o domínio dos processos necessários para conseguir alcançar conhecimentos. (...) O Projeto Pedagógico se fundamenta nos princípios do ofício de bailarino e de coreógrafo dados pela tradição em dança, possibilitando a experimentação estética em convergência com a contemporaneidade, caracterizando a produção do Curso como flexível, investigativa e em constante atualização. (PROJETO PEDAGÓGICO DO BACHARELADO EM DANÇA)

³ Fonte: <http://www.ifdj.com.br/site> (Acesso em: Maio/2019)

⁴ https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/danca/projeto-pedagogico?id_ppc=101&id_curso=1528 (acesso em Maio/2019)

Esta breve apresentação dos cursos tem como objetivo contextualizar o campo de investigação em que a presente pesquisa está inserida, pois junto ao problema de pesquisa, surgem outras questões: Que relações existem entre Dança e identidade negra? Como se entrecem negritude e educação – esta última enquanto uma complicada trama de práticas, pedagogias, sistemas e significados, no campo do ensino superior? Eis que os estudos dessa dissertação procuram refletir mais do que responder.

Acompanho o grande pensador da negritude Frantz Fanon (2008) para pensar quais os objetivos dos ambientes educacionais. No contexto escolar, somos domesticados para sermos o mais próximo do que é entendido como civilizado, para estar mais perto do modelo ideal de comportamento que não acolhe o movimento. Na universidade, o espaço para a expressão artística é algo que ainda está se construindo, como podemos perceber na recente criação dos cursos. Por isso, o corpo torna-se tabu. Aponto, então, o primeiro tensionamento: as Artes no espaço acadêmico. Quais estratégias de validação da área como também um campo de produção de conhecimento? Em seguida, o segundo tensionamento: o corpo no espaço acadêmico. Prédios, cadeiras, mesas, canetas, computadores... O conhecimento está colado ao material, ao concreto.

Como pensar o conhecimento através da sinuosidade, da respiração, do afeto e do calor dos corpos? Mais uma camada de tensão: o corpo negro no espaço acadêmico. A cor da pele é um sinal exterior visível, é um critério de julgamento resultado da dominação colonial que apagou a ideia de que o negro tem cultura (NOGUEIRA, 2006; PINHO, 2004).

Por isso, a compreensão desses processos se dá não só pelo viés artístico da Dança, mas a perspectiva social, a partir da Antropologia, também possibilita refletir sobre a presença do corpo negro no meio acadêmico e levantar questionamentos sobre o próprio fazer científico. Dentro do campo da contribuição das Ciências Sociais e da Dança (onde começa uma? Onde acaba a outra?) existe uma aliança de saberes que instrumentalizam as discussões do presente trabalho. A partir da minha formação em Dança posso afirmar que, como área de conhecimento, esta opera a partir de modos de fazer e fruir poéticos e estéticos específicos, peculiares e distintos das demais ciências. Portanto, o entrelaçamento com as Ciências Sociais resulta em um diálogo potente, em processos criativos a partir de diferentes formas de produção de conhecimento.

Ao tratar de identidade negra, não pretendo entendê-la como uma meta ser atingida pelos alunos. Pelo contrário, o posicionamento teórico aqui instaurado instiga a compreensão das sutilezas e das minúcias dos caminhos pelos quais os sujeitos se constituem, nesse caso, como artistas negros e negras (re)constroem suas identidades mediante os processos que dão

sentido as suas experiências acadêmicas. O embasamento dos processos identitários se dá tanto por parte dos intelectuais – com o diálogo interdisciplinar entre antropólogos, sociólogos, artistas, entre outros – como das representações a partir das diferentes formas de ser negro que trago como experiência.

Estou afortunadamente vivendo um momento em que os saberes do campo da Dança e da Antropologia estão ganhando um espaço integralmente em mim e, por isso, há uma crescente ampliação de horizontes e de espaço fértil para a construção de caminhos em direção às descobertas interdisciplinares⁵. Portanto, a contribuição na produção de conhecimento na área da Dança e também das Ciências Sociais possibilita um olhar mais amplo e que dá um subsídio significativo para o conhecimento artístico e social. Sendo assim, considero as pontes de conhecimento entre as duas áreas como forma de ampliar horizontes possíveis.

A pesquisa é fomentada pelo desejo de trançar e juntar fios, ao mesmo tempo em que em alguns momentos se faz necessário recuar e destrançar alguns pedaços, já que somos um conjunto de atravessamentos e cruzamentos. Acredito que conhecer as histórias de vida, de alguma forma entender e acompanhar as trajetórias nos cursos de Dança, seja uma via para analisar o que (re)constrói a identidade dos sujeitos.

Compartilhada nas páginas que seguem, a dissertação está organizada em três capítulos: no primeiro, narro a minha história no percurso formativo em Dança e compartilho os aspectos metodológicos desse estudo que reverberam na construção do universo de pesquisa. Trago, também, os conceitos básicos que estruturam o estudo como identidade, educação e negritude no campo artístico. No segundo capítulo, trago apontamentos sobre o trabalho de campo e as histórias de vida dos sujeitos. No terceiro, a discussão e tensionamentos a partir dos dados da pesquisa e as considerações que finalizam o estudo.

Há nessas próximas páginas, sem dúvida alguma, uma repetição de perguntas, de reflexões e palavras, entre as seções e entre os capítulos. Mas é que o tempo todo, principalmente durante o mestrado, o percurso ocorreu de forma não linear. Tudo o que fiz foi ir e voltar, repensar o caminho, arriscar novas estratégias e, conseqüentemente, abrir mão de outras idealizações tão planejadas. De modos diferentes, conversar com as mesmas pessoas com quem de alguma forma já tinha contato, mas com o objetivo de uma pesquisa

⁵ O conceito de interdisciplinaridade é usado aqui como uma manifestação de transformação epistemológica, integração de saberes e que, segundo Olga Pombo (2015), se propõe ir além daquilo que é próprio da disciplina. Para ver mais sobre, consultar: Pombo (2015) e Minayo (1994)

etnográfica. É a partir desse emaranhado que eu convido quem me lê para conhecer com mais detalhes a pesquisa realizada em 2018 e 2019.



1. MEMÓRIAS QUE ANCORAM O ESTUDO (AUTO)ETNOGRÁFICO

Dança. Negritude. Identidade. Autoimagem. Processo. Trajetória. Essas são algumas palavras que fazem parte da investigação e que fazem pensar a negritude a partir de diversas perspectivas. O que iremos ler neste capítulo? Apresentação do problema de pesquisa, da metodologia, dos objetivos específicos e do embasamento teórico? Também. Quando apresento esta pesquisa dançando, inicio marcando o espaço para delimitar do que e de onde estou falando. É assim que começo este capítulo. É a minha história de vida que diz respeito à minha trajetória na Dança e ao meu encontro com a Antropologia que irá guiar a escrita dançada que compartilho nesse primeiro momento. A partir disso, a justificativa da construção do universo de pesquisa e as escolhas metodológicas vão se desvelando pouco a pouco, bem como autores que aciono para auxiliar o que aqui irei anunciar, discutir e refletir.

Considero importante iniciar pela minha relação com a Dança, pois é a partir dela que surge essa pesquisa e esta relação aqui já está somada às camadas de estudos antropológicos que em seguida será revelada, discutida, transformada e, de certa forma, dançada.

O recorte étnico-racial e artístico da temática que abordo aqui é justificado pela minha história, que se inicia com samba na infância e se profissionaliza com a graduação na primeira turma do Bacharelado em Dança da UFSM, iniciada em 2013 e concluída em 2016. Portanto, a imagem que uso como capa deste capítulo é um registro do solo “Eu, corpo-a-corpo, comigo mesma”, trabalho elaborado a partir do meu TCC na Dança. Esta fotografia foi feita por Dartanhan Baldez Figueiredo na abertura do Novembro Negro da Dança, realizado no Centro de Artes e Letras em 2017.

Desde já anuncio que é difícil narrar a minha história de forma linear, por isso, lanço mão da imagem de uma espiral. Essa imagem não é fixa, pelo contrário, é o movimento do seu espiralar constante que se torna uma via para aprofundar o reconhecimento e a autovalorização da minha história.

Acredito que para alguns o modo como me coloco enquanto artista-pesquisadora pode parecer um tanto “não-acadêmico”, mas, para outros, é de fundamental importância. Estou inclusa neste segundo grupo, até porque esta opção vem imbuída primeiramente de um conceito de conhecimento. Para isso, trago o filósofo italiano Luigi Pareyson (2001) que, ao tocar nas questões fundamentais na reflexão artística, trata da relação entre arte e biografia. Quais os lugares possíveis da vida de um artista para auxiliar a compreensão da sua arte? Quais lugares ocupa a arte para compreender a vida do artista? A resposta está justamente na relação entre arte e vida. É necessário, segundo o autor, reconhecer que muitos fatos da vida de um artista constituem uma contribuição direta e insubstituível para compreender a sua arte.

Segundo Pareyson (2001, p. 90), fatos, significados e afetos são elementos que revelam “um estreito liame entre arte e vida, através de um mútuo reenvio de uma para a outra”. Nesse sentido, o caráter autobiográfico e autoetnográfico do trabalho diz respeito a potência da arte enquanto (trans)formadora. O que quero dizer é que através da arte eu organizo, ressignifico, modelo e, de forma poética, trato a realidade de ser artista da Dança. Não utilizo a dança para fazer uma “reconstrução” da vida, pois ambas se integram mutuamente, de modo que minha vida *está* na Dança e a Dança *está* na minha vida.

A minha relação com a negritude teve seus altos e baixos, pois diversas formas de ser negra me atravessaram. Algumas podem ser resumidas a uma tentativa inconsciente de me distanciar da autoimagem de mulher negra e outras que, com muito orgulho e empoderamento, podem reafirmar a minha negritude. Aos poucos essas formas vão se tornando exemplos concretos que irão facilitar a compreensão.

Tim Ingold (2018) em “L’anthropologie comme éducation” aponta sobre o fazer artístico em relação ao fazer etnográfico e caracteriza a Arte como curiosa, interrogativa,

atenta e modestamente experimental. Para o autor, a Arte é antropológica pois permite que o conhecimento se desenvolva do interior do ser para as correspondências da vida. Este autor ainda completa que os artistas que praticam Dança são muito próximos da verdadeira antropologia, mesmo que não façam inconscientemente seu trabalho como tal.

Contemplada pelas constatações do autor, compartilho aqui o modo como ser artista da Dança me aproxima, de certa forma, da pesquisa na Antropologia. Trago essa elaboração já de início pois é desse lugar que trato o trabalho: de dentro. É o impulso da vivência formativa em Dança que me lança para essa pesquisa. Enquanto artista, eu pretendo, agora inserida no campo da Antropologia, que esse trabalho seja útil também para uma gama mais ampla nos estudos étnico-raciais, artísticos, antropológicos e, no meio desse turbilhão de informações e sensações, seja capaz de dar conta da discussão a qual se propõe.

1.1. Dos caminhos dançados que me trazem a esta cena

É possível encarar a negritude como uma experiência múltipla, dinâmica e diversa, distanciada de essências e legados a serem resgatados (GILROY, 2012). Como aponta o professor e historiador Paul Gilroy (2012), são adaptações realizadas em diversos espaços com uma dinâmica de configuração e reconfiguração que impossibilita a existência de uma herança africana no singular. No Brasil, em específico, essas rearticulações são apontadas pela cientista social Patricia Pinho (2004) que traz diversas nuances da identidade negra. A autora desestabiliza noções essencialistas que foram atribuídas à negritude brasileira e que em nada contribuem para as inúmeras identidades em jogo.

Trago esses autores para apontar que a minha experiência com a negritude deve ser encarada como dinâmica e cheia de movimento. As reconfigurações e rearticulações que estão presentes na minha história, ao que me parece, elucidam as diversas nuances e facetas apontadas pelos autores. Portanto, inicio de fato a falar sobre a minha história na Dança (que é também falar sobre a minha relação com a negritude) e, para isso, preciso compartilhar que muitas vezes ouvi que *“o balé é a base de todas as danças”*. Isso foi dito não só por pessoas que desconhecem técnicas de Dança, modos de fazer e de pensar movimento, mas inclusive por profissionais, professores e estudiosos da área.

A professora de dança e artista-pesquisadora Luciana Ribeiro (2003) diz que a constatação de que o balé é base para todas as danças só reafirma o pensamento colonizador que se consolidou quase que como uma lei. A partir dos apontamentos da autora, compreendo que tal constatação implica em limites e regras tanto em relação à cor, quanto ao biotipo do

corpo que dança. Além disso, torna-se elitista, já que é a dança “*mais importante*” do que qualquer outra.

Hoje compreendo que a história não é bem essa. A minha experiência na graduação foi acompanhada de muita pesquisa, estudo e autoconhecimento que me abriram o leque de possibilidades de fazer, pensar, fruir e criar artisticamente e isso pode tirar a Dança de aspectos reducionistas. A partir disso, quis me aprofundar na pesquisa sobre os diversos corpos (negros) que dançam, o que dançam, como dançam e o momento em que se profissionalizam cursando uma graduação na área. Investi no trabalho de campo nos cursos de Dança da UFSM e a partir dos dados do trabalho de campo, concluí que esse entendimento hierárquico do balé não passa de um pensamento ultrapassado como entendimento e conclusão de Dança.

A validação da bailarina clássica – branca, com cabelos lisos passíveis de se fazer um determinado tipo de coque, magra e longilínea – aliada a inferiorização da cultura popular brasileira foi se introjetando e ocupando um lugar no meu modo de ser e estar no mundo. Entre essa e tantas outras constatações que podem ser feitas a partir da minha relação com a Dança, é possível entender por que a minha relação com a negritude teve seus altos e baixos, já que cresci distante de tudo o que é considerado erudito (como o balé, para seguir a minha crítica), meu cabelo era trançado, a minha história está totalmente ligada a baixa classe social e a cultura popular, como irei descrever a seguir.

Na infância, dancei em um projeto social na escola em que estudei, Edna May Cardoso em Santa Maria/RS. Era tudo muito simples: os ensaios, as aulas e a maioria das apresentações eram no hall da escola. Dançávamos eu, algumas crianças e adolescentes e a minha professora negra (que na época tinha 14 anos e não era remunerada pois o projeto tinha um cunho social em parceria com o governo). Não pagávamos para dançar e nem ela recebia algo em dinheiro. As apresentações, geralmente em datas comemorativas, eram organizadas da mesma forma que todo o resto: com amor e simplicidade. Combinávamos “*todo mundo de calça jeans, pé no chão e blusa do grupo*” ou “*todo mundo de calça preta*”. Descrevo com atenção aos detalhes pois dancei por cerca de 5 anos nesse projeto com o grupo Expressões e essa experiência tem bastante relevância para as decisões que tomei posteriormente, como cursar Dança.

Figura 2: Apresentação no *hall* da escola.



Foto: Acervo pessoal

Os registros feitos por minha mãe, acredito que no ano de 2005, mostram as apresentações que fazíamos na escola. Foi nesse contexto que passei uma parte da minha vida dançando e era essa referência que eu tinha como aula de dança, como grupo e como ser artista.

Quando chego na graduação a cena é, literalmente, outra: quase 30 pessoas, em sua maioria jovens, chegam na aula com bolsas e mochilas da *Capézio*, usando blusa da *SóDança*, meia-calça padronizadas em uma cor rosada, shorts “de aquecimento” e tênis “de bailarino” que acentua as curvas da sola do pé, moldando um pé “de bailarino”. Achei tudo muito estranho. Primeiro, porque essas marcas que citei são caríssimas, e, em segundo lugar, porque para mim nunca considerei ser necessário tanta coisa para fazer uma aula de Dança.

No Expressões arrastávamos a mesa do refeitório no *hall* da escola, tirávamos os calçados e dançávamos as tardes dos finais de semana. Quem tinha legging, ia de legging. Quem tinha shorts jeans, ia de shorts. Quem só tinha uma calça de abrigo para dançar nos ensaios e nas apresentações, usava ele. Não existia a necessidade de prender o cabelo de um jeito específico, ter uma meia específica para determinada prática de Dança.

Desde antes do Expressões, na casa da minha avó materna, meus tios ficavam cantando e tocando samba ao redor da mesa da cozinha ou perto da churrasqueira, o tambor era improvisado com baldes, o chocalho era uma lata com grãos de arroz e lembro também de dançar pela casa, pelo pátio, sozinha ou com meu pai. Essa era a ideia de Dança que eu tinha até então. Por isso, essas e outras memórias me fazem querer entender quais os agenciamentos feitos por outros alunos negros e se suas vivências se chocam ou não com uma formação em Dança.

A noção de agenciamento faz parte de um grupo de conceitos que nos colocam em um emaranhado de sentidos, e por isso abro um breve intervalo para contextualizar que aqui, o

uso de agência se configura a partir do jogo sociológico feito por Pierre Bourdieu (1983). O autor pontua os agentes sociais inseridos em um campo e a partir disso, encaro o agenciamento do sujeito negro dentro de uma estrutura (que está em nós e que reproduzimos) diz respeito ao movimento feito dentro da possibilidade de mudança e movimento das regras e normas sociais. Ou seja, a agência é tratada aqui enquanto a capacidade dos sujeitos de processar suas experiências, de resolver problemas, de enfrentar o cotidiano acadêmico, de aprender a intervir no fluxo de situações que ocorrem ao seu redor e percebendo as circunstâncias muitas vezes inesperadas que emergem. Me refiro a agência como a manifestação de uma ação que causa uma mudança em relação ao estado de certa situação, e nesse caso, a presença do aluno negro no ensino superior como subversão a uma estrutura elitista.

Para finalizar, por ora: entendo agenciamento como uma ação para lidar com estruturas e modos de funcionamentos que são maiores que os sujeitos. O que quero dizer é que a grade curricular dos cursos – que impõe aula de balé logo no primeiro semestre, para seguir o exemplo que citei acima – e o entendimento de Dança dos colegas faziam parte de uma estrutura que era maior do que eu. Isso diz respeito a uma estrutura que eu estava inserida e de alguma forma eu precisei de resiliência e agenciamento, me esforçar para não perder de vista o meu objetivo principal de estar ali: me formar em Dança. De alguma forma eu passei por isso, segui em frente, me formei. Como os outros alunos negros passaram e estão passando pelos obstáculos identificados por eles? Como lidam com isso? Talvez, e muito provavelmente, não são os mesmos enfrentamentos que os meus. Quais são as experiências que vivem? São parecidas ou totalmente diferentes das minhas? São esses questionamentos que estruturam a pesquisa.

Retomando o meu relato, é claro que a graduação em Dança não se resume às disciplinas de balé, mas por ter sido muito marcante e aqui decidi fazer um recorte para situar o leitor, seguirei dando atenção à essa experiência. Eu ouvia várias palavras em francês, já que os passos de balé são codificados nessa língua. Não entendia nada do que ouvia e via muitos dos colegas executarem com facilidade o que era solicitado: *“Agora façam, na primeira posição, um ‘demi-plié’, depois um ‘grand-plié’, quando subir desenrolando a coluna, já faz um ‘passé’ ao lado e fica no ‘balance’.*” Indicações como essa me desesperaram já no primeiro dia de aula e me deixavam muito desconfortáveis, pois são indicações muito simples para quem tem experiência com tal prática, mas eu não acessava nenhuma referência. Essas palavras estavam descoladas de qualquer imagem para que eu

pudesse reproduzir ou responder ao que era solicitado, me causando grande desconforto e sofrimento.

Por outro lado, o suporte verbal fazia parte da maioria das disciplinas que eu cursei. Identifico essa metodologia como uma das características mais presentes do Bacharelado e faz parte das Abordagens Somáticas⁶, que visa o movimento a partir do entendimento de cada um, sem uma imagem como modelo certo a ser seguido.

Entendo as abordagens somáticas como uma família de técnicas e práticas que têm em comum o aprender a partir de si. São abordagens que privilegiam a consciência corporal do indivíduo, seja ele artista ou não. A reeducação e reorganização corporal ocorre, geralmente, a partir de exercícios conduzidos verbalmente a fim de uma autonomia para a execução a partir da compreensão individual e não de uma indicação visual onde o professor mostra e o aluno reproduz e tenta atingir um ideal de movimentação. A autonomia de seguir seus próprios caminhos a partir do suporte verbal do professor proporciona o abandono do “certo”, como o professor fez e de um “errado” do que se consegue ou não reproduzir.

O que mais me marca é que as práticas conduzidas privilegiam o movimento sem um modelo a ser seguido e como isso possibilita a individualidade e a pluralidade de modos de dançar e de criar. Essas práticas acolhem, entre outras técnicas, Feldenkrais, Eutonia, Alexander, Ideokinesis, e também uma brasileira, a Técnica Klauss Vianna. Enquanto campo transdisciplinar, cada uma das técnicas possui sua própria dinâmica, idealizada e desenvolvida de forma que revoluciona a maneira de viver e entender o corpo (VIEIRA, 2015).

Esse processo de preparação corporal tem como princípio que a consciência não é um fenômeno exclusivo da mente presa na caixa craniana. Miller & Neves (2013) apontam que as abordagens somáticas nasceram como uma contraposição artística em 1960 e foram conceituadas em 1980 pelo estadunidense Thomas Hanna. As abordagens possibilitam o entendimento de um sujeito “corpomente” e desestabilizam, muitas vezes, imagens mentais e caminhos de movimentos já organizados, promovendo novas possibilidades desse “corpomente” se relacionar com o mundo.

A partir desse estado de corpo em constante reconfiguração e reorganização – desde um “simples” caminhar até as complexas trocas de níveis em diferentes velocidades – o mundo pode ser percebido e elaborado de diferentes maneiras, a partir desses procedimentos que permitem a sensibilidade, a conceitualização e um sistema sensório-motor em constante ação (SANTANA, 2010). Durante as aulas pude perceber o quanto movimentar-se envolve

⁶Para ver mais sobre Abordagens Somáticas: BOLSANELLO (2005). E ainda, GIORGI (2015).

outros aspectos do ser, para além dos simplesmente mecânicos. A consciência corporal das abordagens somáticas reconhece que o corpo está incluído nos processos da memória, de que os movimentos estão imbricados e são acionados pelos sentidos, no seu entendimento mais amplo.

Essa pedagogia também ficou evidente nas disciplinas de Consciência Corporal I e II, por exemplo, que em 2013 foram ministradas pela Prof^a. Dr^a. Heloísa Gravina – ou, carinhosamente, Helô. As indicações também eram verbais, pautadas nas técnicas de Klaus Vianna, Eutonia, Alexander, Laban-Bartenieff, entre outras. Mas, dessa vez, as indicações eram confortáveis para mim, principalmente porque não eram propostas com a finalidade de executar um passo específico (como os exemplos de *plié* e *grand-plié* que citei anteriormente) mas sim, para explorar as possibilidades a partir do meu corpo. Conseguia fazer, do meu jeito, o que a Helô indicava: *“Quando for possível, fechar os olhos e voltar a atenção para a respiração. Que caminho é possível fazer para levantar?”* Indicações como essas eram dadas quando estávamos deitados, fazendo um “mapeamento” do corpo, por exemplo. *“Antes de realizar este caminho, vamos imaginá-lo. Depois, nos próximos minutos, podemos tentar realizá-lo com o menor esforço possível, buscando observar quais músculos se engajam para esta ação”*.

No começo da graduação, um simples caminhar tornava-se complexo pois, as indicações estimulavam reconhecer o que se passa no corpo durante a execução de uma ação ou movimento e reconhecer inclusive o estado do corpo que se move. Além disso, de alguma forma planejar a continuidade da ação e dos movimentos a partir dessas percepções e sensações. Isso tudo fazia mais sentido e de alguma maneira nos tranquilizava um pouco, principalmente quando suspendíamos o julgamento: *“Não existe um jeito ‘bonito’ ou ‘feio’ para levantar, a questão não é se está ‘certo assim’. É o caminho possível para levantar agora. Talvez na próxima prática seja outro.”* Aqui descrevi as indicações que me vieram na memória neste momento, mas poderia citar inúmeras outras. Esse “não julgamento” do que está sendo feito também faz parte das Abordagens Somáticas para o movimento.

O ambiente acolhedor das aulas de Consciência Corporal viabilizou entender a vivência artística enquanto conhecimento científico a partir dessas perspectivas. Em diversos momentos ouvi a Helô dizendo *“não tem certo ou errado”* e muitas vezes usávamos, enquanto turma, essa frase como um motivo de brincadeira pois se tornou um bordão para além da sala de aula (o que é, também, uma característica da própria abordagem utilizar a consciência corporal para além das práticas de Dança).

Paralelo a isso, com o entendimento de que entender que poderíamos suspender o julgamento dos nossos movimentos abriu espaço para a percepção, para a cognição e para a memória aflorarem. Os processos conscientes e inconscientes, pelo que lembro não só das disciplinas de Consciência Corporal, mas também de Exercícios Técnicos em Dança, estavam regularmente em contato, permitindo, assim, uma diferente qualidade de presença⁷.

Nas aulas também havia muito a troca com o outro. Em diversas práticas havia o toque no outro, a exploração de movimento em conjunto, as sensações e os desejos de estar e dançar com outros corpos. Em consequência desse aprendizado integrado entendi o corpo não como um instrumento a ser lapidado para “dançar melhor”, mas sim, o compreendi a partir da percepção e da experiência, reconhecendo-o enquanto uma gama de complexidades e intensidades. Esse olhar tem como premissa a não dicotomia entre corpo/mente, prática/teoria e, principalmente, arte/vida. Através dele ampliei as possibilidades de ser quem sou e estar com a percepção voltada para mim.

Aos poucos e de maneira não evidente, passei a repensar a minha autoimagem enquanto mulher negra, artista e pesquisadora, de maneira que as palavras podem separar ao serem nomeadas, mas as sensações estavam amalgamadas. Olhar constantemente para mim mesma resultou em um trabalho corporal potente, uma disponibilidade para explorar, para arriscar, para conhecer novos caminhos e o mais importante: não descartar ou invalidar os caminhos já conhecidos e habituais.

É importante destacar que não se trata de classificar as disciplinas ou as escolhas das professoras como “boas” ou “ruins”. O objetivo não é excluir as pedagogias tradicionais do ensino da Dança. Trazer a minha experiência formativa para esta escrita diz respeito a uma tentativa de mostrar a dinâmica da graduação em Dança – em específico da UFSM – a partir do que eu vivi lá, de mostrar diversas formas de fazer, pensar, criar, ensinar e aprender sobre Dança, corpo e movimento. Diz respeito, também, a um convite para que possamos repensar as origens europeias da estrutura da educação que é imposta a todos nós. O que aponto aqui é a necessidade do enegrecimento da educação (SILVA, 2010), para que cada aluno/a negro/a se sinta acolhido e integrante, onde as contribuições de todos os povos para a humanidade estejam presentes. Que a negritude seja também motivo e meio que conduza o conhecimento e respeito recíprocos, pensando em uma sociedade melhor, mais justa e solidária.

⁷ Sobre os termos “qualidade de presença” e “educação somática”, ver: MILLER & NEVES (2013).

Dando um enorme salto no meu relato, percebo que ao final da graduação, esses “novos modos” de dançar reverberam na minha vida como um todo e, nessa fase, já não separo quem eu sou na aula da graduação, de quem eu sou em casa, no palco, trabalhando e, entre amigos.

Construí, também no contato com as abordagens somáticas, um suporte corporal que tornou possível a validação de mim mesma, a ponto de decidir passar pelo processo de Transição Capilar. Esse processo diz respeito às ações de abandonar as manipulações capilares que alteram a estrutura dos fios e de assumir os cabelos naturais, marcando, simbolicamente, o início do meu processo de construção e reafirmação identitária. A Transição me trouxe uma nova visão de mim, ao passo que, ao alisar os cabelos, escondia uma autoimagem de mulher negra. Portanto, em dado momento, me senti preparada para abandonar as manipulações capilares que fazia desde a infância, por volta dos seis anos de idade. Não com a intenção de me aproximar de uma negritude distante, mas disposta a me ver sem o cabelo liso, mesmo que eu não soubesse como isso aconteceria. Isso tudo aconteceu ao me aproximar do final da graduação, quando já tinha passado pelo intenso trabalho de autoconhecimento em diversas disciplinas.

O cabelo, assim como o tom de pele e os traços do rosto (como nariz e boca) são características fenotípicas que configuram um sujeito negro no Brasil (NOGUEIRA, 2004). Diferente de outros contextos, o negro brasileiro pertence ou não a um determinado grupo étnico a partir dos seus sinais diacríticos (BARTH, 2000; CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976). Além disso, a estética negra também reverbera na desigualdade bastante presente nas relações cotidianas. Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes melhor elaboram essa infelicidade:

Aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar. Se as coisas ficassem só nesse plano, não teríamos tantos complicadores. O problema é que, em variados contextos, também vamos aprendendo a tratar as ditas diferenças de forma desigual. A questão mais séria é: por que aprendemos a ver o outro e, nesse caso, o negro, como inferior devido aos seus atributos físicos e a sua origem africana? A resposta é: porque vivemos em um país com uma estrutura racista que precisa ser superada e porque o histórico da escravidão ainda afeta negativamente a vida, a trajetória e inserção social dos descendentes de africanos em nosso país. (MUNANGA & GOMES, 2006, p.176)

Ter assumido o cabelo crespo reconfigurou simbolicamente o modo como eu me via. A partir disso, me senti conectada a outras pessoas negras, como se tivéssemos uma origem em comum. Cresceu em mim, assim como acontece com muitos negros, o imaginário africano que me conectava com todos os negros do mundo. Cabe, ainda que brevemente, refletir sobre essa “essência africana”. Paul Gilroy (2012) afirma que a diáspora frisa uma reconceitualização da cultura negra e aponta como as populações dispersas construíram

conexões simbólicas capazes de aproximar sujeitos e suas vivências sociais, culturais e políticas. Por aí, entendo a ideia de irmandade negra e a relação que eu passara a estabelecer com outros negros após a transição capilar.

Mas, por outro lado, fui repensando se realmente era verídica a ideia de que a nossa cor de pele pudesse nos ligar de alguma forma. As relações sociais são capazes de atualizar esses “sensos de ancestralidade” (Ferraz, 2013, p. 4) a partir das demandas que emergem no presente. Por isso é tão importante estudar a trajetória dos alunos negros em seus momentos de interação com os colegas, professores e com a Universidade como um todo, porque é aí que se configuram esses modos de ser e de se entender: é a partir do outro.

Ao olhar pra trás, percebo que a experiência no período formativo afetou direta e positivamente os meus processos identitários. De fato, minha identidade enquanto negra foi reconhecida, aceita e reafirmada. Na minha monografia no Trabalho de Conclusão de Curso já abordava a temática étnico-racial e me sentia um tanto segura para isso.

Figura 3: Espetáculo Três Marias.



Foto: Nanda Xavier

Intitulado “Preteando a criação: a afirmação da negritude como potência criativa em Dança”, o trabalho foi realizado em 2016 sob orientação da Prof^ª. Dr^ª Silvia Wolff, co-orientação do Prof^º. Dr. Flávio Campos e tratava do meu processo de afirmação da identidade negra como potência para produções artísticas, encarando minhas experiências como foco principal e transformando-as em movimento coreográfico.

Figura 4: Espetáculo Três Marias.



Foto: Nanda Xavier

As fotos mostram o espetáculo “Três Marias”, obra coletiva como parte do trabalho final da graduação. Embora o espetáculo tenha sido criado coletivamente, havia momentos que evidenciava cada um dos trabalhos individuais. Portanto, criei o solo “Eu, corpo-a-corpo, comigo mesma” que tratava justamente da minha relação comigo, com meu corpo, com a minha imagem e com os processos identitários que passei durante a graduação e que é capa desse capítulo.

Figura 5: Solo "Eu, corpo-a-corpo, comigo mesma"



(Fotos: Nanda Xavier)

Ao passar pelo processo seletivo para o ingresso na Dança utilizei o sistema de cotas e me autodeclarei negra para ocupar a vaga que a mim foi destinada: negra e estudante de escola pública⁸. Essa autodeclaração que, a princípio estava no papel, ganha vida e é incorporada no meu fazer artístico, acadêmico, militante e pessoal. Embora descrito em palavras separadas, dentro de mim esses lugares estavam e estão entrelaçados.

⁸Os detalhamentos sobre o sistema de cotas serão desenvolvidos adiante no texto.

E por falar em separações, geralmente no senso comum tratamos de um corpo fragmentado: o biológico apartado do social, o cotidiano apartado do artístico, o intelectual apartado do emocional e por aí vai. Entendo o corpo composto por vários elementos sim, mas de uma organicidade constituída de intensidades, que afeta e é afetado. Por isso, deixo explícito que é necessário elencar qual camada de existência importa mais como foco na presente pesquisa: a da experiência⁹.

É possível encarar a trajetória no ensino superior como uma experiência, e esta, por sua vez, cria uma circunstância. Então, pergunto: quais circunstâncias e experiências são criadas e vividas pelos sujeitos negros que dançam no ensino superior? Considero também a trajetória que antecede o ingresso na Universidade, pensando nas experiências a partir da vida do sujeito como um todo.

O percurso na graduação mudou o modo como eu (não) me entendia como mulher negra e um processo de transição capilar demarca simbolicamente este intenso momento de autoconhecimento, autoaceitação e autoafirmação enquanto negra. Tive uma vivência enriquecedora, pois, aos poucos, a formação me proporcionou um trabalho de expressão corporal, de autoconhecimento, de empoderamento e de autoaceitação enquanto mulher negra. Percebi que o trabalho nos cursos de Dança está intimamente ligado à expressão corporal, na exploração e comunicação através do movimento e que vai muito além de coreografias. Além disso, no decorrer do curso entendi a Dança também como produtora de conhecimento e me entendi como artista-pesquisadora.

Para seguir a narrativa das minhas experiências, escolho neste momento compartilhar com mais detalhes a imersão artística no Projeto Negressencia¹⁰. O intenso e transformador trabalho durou cerca de seis meses e acompanhou o último ano da minha formação em Dança. O meu processo de Transição Capilar já estava chegando ao fim, pois fui cortando as partes alisadas do meu cabelo aos poucos durante alguns meses e quando participo do Negressencia estou com o cabelo *Black Power* e com a vontade de abordar a negritude em meus estudos.

⁹ O conceito de experiência que me refiro aqui é amparado por Muniz Sodré (2012). O sociólogo brasileiro traz a experiência como um processo autorreflexivo e constitutivo da consciência. O conceito também é aqui entendido, a partir do que aponta a antropóloga Chiara Pussetti (2016), como o que é corporalmente vivido pelos sujeitos, como formas específicas e incorporadas de ser e estar no mundo a partir da relação do indivíduo com o contexto.

¹⁰ “Negressencia: Mulheres Cujos Filhos São Peixes” foi um dos 45 projetos contemplados em todo o país com a bolsa Funarte de Fomento aos Artistas e Produtores Negros, pelo Edital de 2014 da Fundação Nacional de Artes (FUNARTE) e será apresentado detalhadamente ao longo do texto.

Figura 6: Espetáculo "Negressencia: Mulheres Cujos Filhos São Peixes"



Foto: Dartanhan Baldez Figueiredo

O grupo era formado por artistas negros/as de diferentes áreas, em formação no ensino superior ou em curso técnico, como por exemplo Educação Física, Artes Cênicas, Radiologia e Enfermagem. Além disso, o Projeto contava com um grupo de pessoas (em sua grande maioria, negras) para produção executiva e Produção local em Pelotas/RS, Porto Alegre/RS e Santa Maria/RS. Soma-se a esse grupo, músicos e percussionistas, uma iluminadora, técnicos de áudio, assistentes de comunicação, figurinistas e uma antropóloga que fez o trabalho de campo entrevistando as mulheres negras que inspiraram a criação do espetáculo.

As entrevistas eram gravadas em formato audiovisual e assistidas durante os ensaios, assim como os relatos da própria antropóloga e as discussões das nossas histórias relacionadas as histórias das mulheres negras gaúchas: Sirley da Silva Amaro, Maria da Conceição Amaro, Janaina Neves, Ely Souza de Campos, Winnie Bueno, Sandrali de Campos Bueno, Heloisa Helena Ferreira Duarte, Raquel Silveira Dias, Carmen Lucia Chaves, Anelise Costa, Cilene Rossi, Diane Barros, Clarice Moraes, Nina Fola e Mariana Amaral Bonifácio.

Na formação que participei ativamente, eu e o produtor artístico éramos os únicos da graduação em Dança. Após o período de financiamento da FUNARTE, o grupo se reconfigurou enquanto coletivo independente e passou a ter outra formação.

Ter participado da criação do espetáculo que abordava a história de mulheres negras gaúchas me proporcionou coragem e argumentos para abordar a questão racial em meus estudos. A partir de então, os questionamentos a respeito da negritude nortearam a escolha temática não só do Trabalho de Conclusão de Curso, mas, também, da presente pesquisa.

Figura 7: Espetáculo "Negressencia: Mulheres Cujos Filhos São Peixes"



Foto: Dartanhan Baldez Figueiredo

Além das histórias das mulheres entrevistadas subsidiarem a criação artística, as nossas próprias histórias enquanto intérpretes-criadores também fomentaram o espetáculo. Os ensaios eram realizados em salas do CAL e duravam horas a fio, pois o vínculo que criamos foi se intensificando e, além de criar e ensaiar o espetáculo, discutíamos sobre diversos assuntos e acolhíamos uns aos outros.

Segundo o plano de ensino, o projeto tinha como um dos objetivos promover reflexões contemporâneas sobre “Dança Negra Afro-Brasileira” e sobre o corpo negro. Portanto, haviam discussões pautadas em uma apostila que reunia diversos artigos e capítulos de livros que abordavam dança, religiosidade, estética negra, entre outros assuntos. Além disso, contávamos com uma videoteca virtual que também abastecia as discussões nos ensaios.

O destaque que trago para o Projeto é principalmente porque depois de ter participado dele, consigo perceber a importância de estar entre pares. O fortalecimento que encontrei nessa experiência coletiva, além de um caráter afetivo, me fez pensar que é importante a existência de um espaço em que os alunos negros se encontrem, se unam e acolham uns aos outros.

Por isso, surgiu a ideia de um encontro entre meus interlocutores, já que dos 16 sujeitos, 12 residiam em Santa Maria/RS no período do meu trabalho de campo. Esse encontro teria o caráter de um grupo focal, para entender se encontravam algum tipo de fortalecimento dentro do espaço acadêmico e se sim, onde e como isso ocorria. O número

relativamente pequeno de 12 pessoas em Santa Maria viabilizaria um encontro com a maioria dos interlocutores e, durante o período de construção do projeto de pesquisa a ideia era propor um momento coletivo, afim de compartilhar as experiências no campo acadêmico. A proposta inicial era um encontro que permitisse o entrecruzamento dessas histórias através da fala, do movimento, do gesto e da presença. Ouvi-las, absorvê-las e emaranhá-las, com o objetivo de construir um espaço em que o outro tivesse um momento de escuta e pudesse falar das expectativas, das experiências e dos afetos.

A ideia surgiu nesse estudo através da necessidade de refúgio como estratégia de cuidar de si e do outro. Ter participado do Negressencia me mostrou que existia essa necessidade em mim e eu não via isso com tanta evidência. A importância desse encontro se dá pela desigualdade e do racismo como provedores de um isolamento afetivo do aluno negro, que acaba por se sentir minimamente acolhido no mês de novembro, nos eventos que evidenciam o Dia da Consciência Negra.

Não é possível considerar essa situação como mera coincidência, pois, a própria estrutura da Universidade do modo como funciona atualmente exclui os alunos e alunas negros e negras nos outros 11 meses. Isso ficou evidente principalmente nos eventos que estava participando direta ou indiretamente como organizadora e no diálogo com alguns professores do curso durante o trabalho de campo. Não entrevistei formalmente nenhum professor, mas os diálogos informais trouxeram informações importantes para este trabalho. Vi, principalmente com a professora Heloísa e com o professor Flávio, que as mobilizações para o novembro negro já eram por si só realizadas com muita dificuldade, o que impossibilitava qualquer tipo de evento em momentos que não eram justificados pelo mês da consciência negra. Desde a falta de apoio (não só financeiro) por parte de algumas instâncias da universidade até o modo como eram tratados por propor iniciativas que abordassem a temática da negritude.

O modo como a universidade exclui o sujeito negro ocorre de diversas formas: pela maneira como os alunos e alunas são tratados, pela ausência ou presença de maneira superficial da discussão racial, pela lacuna dessa discussão na formação dos professores e pela baixa expectativa, muitas vezes, do professor em relação ao aluno negro (GOMES, 2002).

Considereei, enquanto estratégia do projeto de pesquisa, que esse encontro coletivo auxiliasse a tratar a temática das relações étnico-raciais na Universidade, pois possibilitaria identificar como os alunos negros do curso de Dança enfrentam a desigualdade racial e o racismo estrutural. Há, nesse estudo, a especificidade do enfrentamento pelo corpo, ou seja, a Dança pode ser considerada uma forma singular específica de enfrentar o racismo.

Esse desejo surgiu principalmente quando considerei a imersão no Negressencia como uma forma de agenciamento, como uma maneira que eu pudesse passar pelos obstáculos que encontrava diariamente na graduação: estar rodeada de pessoas que tinham uma realidade próxima da minha fez com que eu me sentisse mais forte e capaz de passar pelos desafios e sofrimentos durante a graduação. Esse grupo se tornou mais do que colegas de trabalho, mais do que amigos. Nos considerávamos a Família Negressencia.

Paul Ricoeur (2006, p. 157) aponta agência a partir de “*agency*”, enquanto uma capacidade social a partir do poder de agir. Segundo o autor, essa capacidade de agir, essa “liberdade *individual*” nem sempre é explícita, mas isso não faz com que ela seja menos constitutiva do alicerce que dá suporte aos sujeitos envolvidos nessa estrutura. Ou seja, a agência pode ser tratada aqui enquanto a capacidade dos interlocutores de processar suas experiências, de resolver problemas, de enfrentar o cotidiano acadêmico, de aprender a intervir no fluxo de situações que ocorrem ao seu redor e percebendo as circunstâncias muitas vezes inesperadas que emergem.

Após as experiências aqui citadas, me deparo com algumas inquietações: como acontecem outras trajetórias de alunos/as negros e negras nos cursos de Dança? Qual o entendimento de “ser negro/a” que se configura em outros processos formativos em Dança na UFSM? Como se sucede a presença de artistas negros e negras após a primeira turma da Licenciatura e do Bacharelado?

Tomo essas perguntas como mote e me insiro no curso de mestrado em Ciências Sociais na UFSM, e enfim, chego oficialmente no meu encontro com a Antropologia. Escolho essa área para, além de mapear e conhecer a situação dos alunos/as negros/as, me instrumentalizar e para problematizar as suas trajetórias, principalmente no período específico da graduação em Dança em ambos os cursos.

Através da Dança, enquanto campo de produção de conhecimento, me sinto capaz de produzir reflexões sobre artistas negros e negras mas vi, nas Ciências Sociais, em específico na Antropologia, caminhos possíveis para dar conta desses questionamentos com certo distanciamento e por uma perspectiva completamente nova para mim pois até então, não tive contato com estudos antropológicos.

1.2. Caminhos que escolhi trilhar: métodos investigativos

Não pretendo abrir mão da minha história para contemplar um embasamento teórico descolado do que vivi, do que sou e do que sei. Todos os questionamentos, as carências, as

críticas e os desejos me fizeram tentar a experiência de fazer uma pós-graduação, pois o trato específico dado a processos identitários na formação do mestrado me fez olhar para essas sensações de outra forma. Com isso, o campo artístico no ensino superior, principalmente a graduação em dança, acabou se definindo como meu campo de pesquisa e espaço para investigar de forma (auto)etnográfica.

Ao final da minha graduação, constatei a escassez na produção bibliográfica que evidencie o artista negro e seu processo de construção de identidade, bem como as referências negras como embasamento teórico. Isso tudo ocorreu talvez como consequência da negação no que diz respeito à pesquisa com foco na negritude na Dança, por isso, também utilizo esse trabalho para apontar a produção científica realizada por pesquisadores negros, visando mudar o cenário atual da educação e produção de conhecimento (ANDERSON-LEVITT, 2012). Por isso, é tão instigante investigar qual é a reverberação na construção da identidade a partir da trajetória nos cursos de Dança da UFSM considerando a dinâmica atual de ambos os cursos, justificando no âmbito acadêmico a emergência desse estudo.

Quando finalizo a graduação e releio meu TCC, nasce o interesse em cruzar a minha trajetória e as questões que dela emergiram com as dos outros sujeitos do mesmo contexto, a partir de seus olhares e suas reflexões. Além disso, investigar quais seus ganhos, seus feitos, suas superações e seus legados que foram e estão sendo construídos tanto na Universidade quanto fora dela, na cena da Dança santamariense. Ao invés de um cruzamento com lados opostos, segui na imagem de uma espiral com distanciamentos e aproximações do meu ponto de vista e da minha história.

A partir disso me propus identificar como outros corpos negros estão inseridos na mesma instituição, tendo em vista que a identidade negra também pode ser negada e/ou invisibilizada nesse mesmo espaço. A percepção inicial do problema tem caráter intuitivo, e retomo a questão norteadora que está formulada da seguinte maneira: **como ocorrem os processos identitários de artistas negros e negras no período formativo em Dança na UFSM, a partir das suas experiências na graduação?**

Como caminho para analisar os diferentes momentos da trajetória dos acadêmicos na graduação, bem como seus diferentes processos identitários, o plano inicial era entrevistar 8 sujeitos – 4 da Licenciatura e 4 do Bacharelado – de diferentes semestres. Penso que é necessário indagar quais os aspectos que constituem uma pessoa negra no recorte específico que é o processo formativo em Dança, principalmente nos cursos da UFSM que tem o autoconhecimento como uma característica específica e singular que pode, de alguma forma, influenciar no modo de se reconhecer enquanto sujeito negro.

Enriquecendo a busca e o debate por várias formas de ser negro e pela troca com diversos sujeitos acadêmicos de ambos os cursos, a organização das entrevistas seria dois alunos (um da Licenciatura e um do Bacharelado) que estivessem entre o primeiro e o terceiro semestre (início da graduação), dois entre o terceiro e o sexto (meio), dois nos últimos semestres, sétimo e oitavo (final), e dois formados. Essa foi uma estratégia pensada para contemplar as diferentes fases e situações vivenciadas durante a graduação, bem como os sujeitos egressos. Para isso, realizei um primeiro mapeamento e as fontes para o levantamento de dados foram os sites da COPERVES/UFSM¹¹ e do Sistema de Seleção Unificada (SISU)¹², a partir da autodeclaração étnico-racial, no sistema de ações afirmativas.

Sancionada pela presidenta Dilma Rousseff em 29 de agosto de 2012, a Lei 12.711/2012 é aplicada nos processos seletivos reservando vagas para o candidato egresso do sistema público de ensino médio e autodeclarado preto, pardo e indígena (PPI).¹³ O candidato que tem como renda mensal igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos nacional per capita, tem sua reserva de vagas na modalidade EP1A ou L2 e com renda bruta mensal superior a 1,5 salários-mínimos, na modalidade EP2A ou L6.

As modalidades EP1A e EP2A, dizem respeito ao Processo Seletivo Seriado da UFSM (Vestibular) e as modalidades L6 e L2 ao SISU, que tem por base a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Portanto, a partir desse sistema, tento esboçar a entrada dos candidatos nos dois processos seletivos (Vestibular e ENEM), para que seja possível evidenciar a importância do avanço social e político com a implementação das ações afirmativas, a presença dos sujeitos negros nos cursos de Dança e para a delimitação do universo de pesquisa.

A seguir, apresento esses dados em forma de tabela, de maneira a poder visualizar as aprovações por ano nos processos seletivos de 2012 a 2018¹⁴, recorte que escolhi fazer para análise:

Tabela 1: Candidatos classificados autodeclarados pretos ou pardos.

Candidatos classificados nos processos seletivos autodeclarados pretos ou pardos			
Processo seletivo	Licenciatura	Bacharelado	Total

¹¹ <http://coperves.com.br/> (Acesso em Maio/2019)

¹² <http://www.sisu.mec.gov.br/> (Acesso em Maio/2019)

¹³ Fonte: <http://www.planalto.gov.br> (Acesso em Maio/2019)

¹⁴ Escolhi o ano de realização dos processos seletivos a partir de 2012 pois são os candidatos classificados nessa seleção que configuram a turma de 2013, assim como o processo seletivo de 2013 configura a turma de 2014 e assim por diante.

2012	Dado não obtido	EP1A: 2 EP2A: 2	4
2013	EP1A 1: 1	EP1A: 2 EP2A: 1	4
2014	EP1A: 1 EP2A: 1	0	2
2015	EP2A: 2	EP1A: 1 EP2A: 1	4
2016	L2: 2 L6: 1	2	5
2017	L6: 1 L2: 2	EP1A: 1	4
2018	L6: 2 L2: 2	0	4
Total	15	12	27

Fonte: elaboração da autora

Parti dos resultados dos processos seletivos para fazer o segundo mapeamento: o levantamento de quais candidatos aprovados se matricularam nos cursos e de fato iniciaram a graduação tanto na Licenciatura quanto no Bacharelado, formando as turmas de 2013 até 2018. Para isso, recorri às coordenações de ambos os cursos para saber a situação atual dos alunos. A análise desses dados foi organizada em uma segunda tabela, para demonstrar a realidade dos cursos no que diz respeito a esses sujeitos:

Tabela 2: Situação dos acadêmicos autodeclarados em 2019

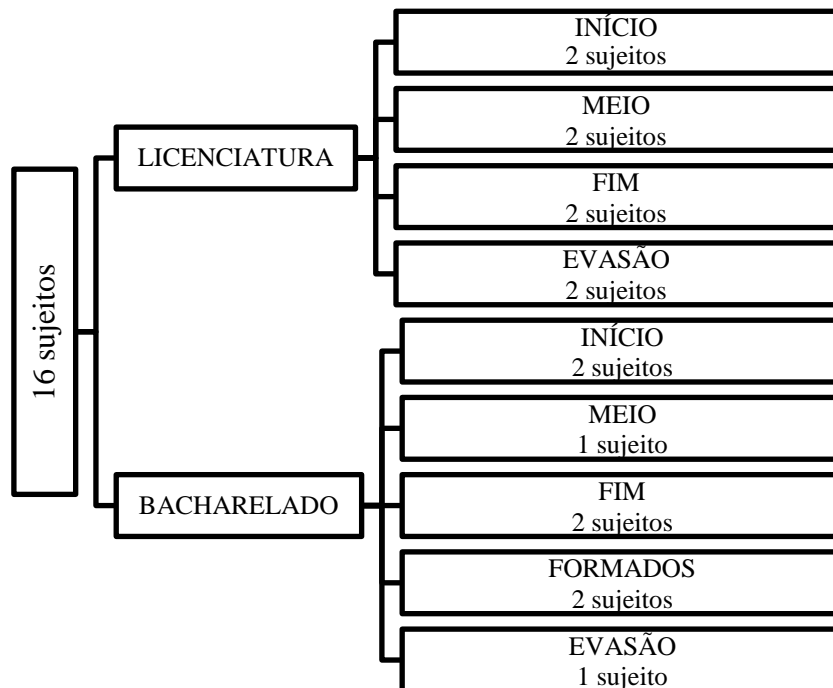
Situação das turmas em 2019		
Turma	Licenciatura	Bacharelado
2013	Dado não obtido	1 egresso
2014	Dado não obtido	2 egressos
2015	1 cursando 1 abandono	0
2016	1 cursando	2 cursando
2017	Dado não obtido	0
2018	Dado não obtido	2 cursando
TOTAL	3	8

Fonte: Elaboração da autora

As duas tabelas já evidenciam a primeira alteração, pois demonstram que não será possível entrevistar 2 alunos de cada fase da graduação, como era a estratégia inicial. Essa alteração ocorreu, pois, em determinadas turmas não consegui obter os dados e/ou não tiveram nenhum/a aluno/a negro/a. Por outro lado, a pesquisa de campo me possibilitou fazer o levantamento de dados empíricos, demonstrando que há alunos/as negros/as não autodeclarados/as que ingressaram pelo sistema universal, ou seja, ampla concorrência do

processo seletivo. Compartilho aqui os dados tabelados também para evidenciar a evasão dos alunos/as negros/as e, após isso, decidi também conversar com alunos e alunas que abandonaram a graduação, situação que explicarei melhor no próximo capítulo.

A falta de dados dos/as alunos/as da Licenciatura dificulta o contorno do universo de pesquisa, mas, mesmo assim, tentei a partir dos dados empíricos formular provisoriamente. Enquanto resultante do cruzamento e análise dos dados e do levantamento empírico, apresento o universo de pesquisa a partir do seguinte organograma:



(Fonte: elaboração da autora)

Com o universo de pesquisa delineado e estruturado por 16 sujeitos, decidi conversar individualmente com cada um e cada uma, no intuito de conhecer mais sobre as suas experiências cotidianas dentro da Universidade e buscando pontos de divergências e convergências em cada situação. Por entender que as experiências extrapolam a Universidade e que muitas explicações podem ser entendidas pelas vivências anteriores à graduação, a importância de conhecer e descrever a história de vida desses sujeitos também faz parte da conversa individual. Aí, se fortalece a imagem da espiral.

No decorrer da pesquisa vi que outra estratégia seria alterada, pois até então não tinha pensado em conversar com aqueles que em algum momento decidiram não finalizar a graduação. Tão importante quanto conversar com sujeitos em formação ou egressos, percebi que seria importante tentar discutir a importância do ingresso no ensino superior e, mais

ainda, a permanência nesse espaço. Adicionei, assim, mais possibilidades de voltas e curvas na espiral que moveu a pesquisa.

1.3. Etnografia como potência criativa do corpo

*Falar é uma forma de nos movimentarmos.
Falamos com nosso corpo o que inclui nossas emoções, nossos desejos.*¹⁵

Como via para dar conta dessa pesquisa, vou construindo, dançando, escrevendo e desenhando caminhos. Articulando conhecimentos da Antropologia e da Dança, tecendo uma rede de pensamentos, bordando o corpo negro dançante e integrado, fiz uso da etnografia como potência criativa do corpo. No emaranhado de todas essas forças, o tempo presente me permite entender o que antes de ingressar no mestrado desconhecia; a possibilidade de fazer pesquisa de campo e utilizar esse caminho como fonte de criação artístico-acadêmica. Por isso, um dos pontos em comum da Antropologia com a Dança, a meu ver, se dá no diálogo de estar comigo e estar com o outro a partir da troca proporcionada pelo campo.

Quando percebi que as alterações que citei anteriormente precisavam ser feitas, senti que, cada vez mais, a pesquisa estava viva e pulsante. Portanto, passei a usar a etnografia não só como uma via para aprofundar a observação da inserção dos bailarinos negros - bem como o processo formativo como um todo dentro do universo acadêmico - mas também como uma possibilidade de criação artística. Tendo o corpo como ponto de encontro entre os sujeitos e como lugar de referência, quando proponho uma etnografia enquanto potência criativa do corpo estou entendendo etnografia não só como uma ferramenta metodológica mas também como uma ferramenta para a minha criação e reflexão em Dança (PEIRANO, 2014).

Em determinado momento reconheci a importância da minha trajetória e o quanto foi a minha experiência que me possibilitou fazer este trabalho. Ao reconhecer e valorizar isso eu passei a me entender como parte do meu universo de pesquisa e a me considerar como ponto de referência para as análises, discussões e reflexões no trabalho de campo. Dedico um breve momento para uma reflexão sobre a escrita feita com o corpo todo, no trânsito entre etnografia e autoetnografia. Das indefinições entre o corpo de artista-antropóloga-etnógrafa-bailarina-pesquisadora, de corpo-jovem, de corpo-negra, de corpo-mestranda, é feita a carne e o contorno de quem aqui escreve. Entre este composto de identidades e reflexões advindas das

¹⁵ TAVARES, Maria da Consolação G. Cunha F. **Imagem corporal: conceito e desenvolvimento.** Barueri, SP: Manole, 2003.

aulas, leituras, ensaios, entrevistas, rabiscos, pretendo dar conta do termo “(auto)etnografia”, da compreensão do meu corpo e das histórias que nele trago como lugar de pesquisa, prevendo uma relevância das amplitudes das possibilidades de escuta.

Numa definição já clássica, a etnografia é um método que considera a dimensão sociocultural do que está sendo estudado, podendo ser caracterizada como um exercício minucioso e reflexivo tanto de observação quanto de descrição, a partir da imersão e entrega no trabalho de campo (GEERTZ, 1989).

No meu caso, estou comprometida não só como pesquisadora, mas também como sujeito da própria investigação, embora ressalte um dos objetivos desse estudo etnográfico: reconhecer o ponto de vista dos sujeitos que participam como interlocutores da pesquisa. Isso configura um tipo de etnografia/autoetnografia que necessariamente se ancora no corpo e na experiência do corpo, sobretudo quando esse corpo dança e se expressa através do movimento. Sobre a autoetnografia na Dança, a bailarina e pesquisadora da Dança Mônica Dantas diz que

A autoetnografia vem se consolidando como uma escrita de si, que permite o ir e vir entre as experiências pessoais e as dimensões culturais, buscando reconhecer, questionar e interpretar as próprias estruturas e políticas do eu. Uma parte significativa dos artistas/pesquisadores procede a colheita de informações sobre sua própria trajetória e processo de criação, procedimento que se assemelha a uma colheita de dados autoetnográficos. (...) Em geral, o *produto* dessas pesquisas é um texto escrito, que dialoga com a obra coreográfica. (DANTAS, 2016, p. 173)

A etnografia que se tornou conhecida como uma “descrição densa” a partir dos trabalhos do antropólogo Clifford Geertz (1989), visa compreender, em profundidade e em detalhes, como é a vida de determinado grupo de pessoas em determinado lugar, em um momento específico. Para além disso, enquanto potência criativa do corpo, é uma ambição especulativa, artística e que me permite explorar as interfaces entre a área artística e antropológica. Por sua vez, Tim Ingold (2016) diz que a etnografia é feita de encontros. Diferem dos encontros do cotidiano, pois na etnografia dizemos às pessoas que estamos lá para conhecê-las, estudá-las e aprender com elas. Para que essas pessoas estejam cientes de que colaboram com a pesquisa, expliquem o que pensam sobre as coisas e, no meu caso, sobre identidade negra na Dança. É isso que fez a minha experiência em campo, atreladas as minhas memórias e minhas notas desenhadas e rabiscadas constantemente em meu diário de campo, transformarem-se em material etnográfico e artístico.

A pesquisa no universo artístico que evidencia esse corpo negro dançante diz respeito a uma multiplicidade de informações vivas, das sensações e da estesia, onde a etnografia e a Dança se movimentam em conjunto, uma dando suporte à outra. Por estar nesse trânsito e pela

minha trajetória apresentada, passei a me entender como parte da pesquisa. Então, de certa forma, a etnografia e a autoetnografia podem, desde agora, ser consideradas como formas metodológicas da construção do universo dessa pesquisa.

Para compreender porque entendo a etnografia como potência criativa do corpo, retomo que um dos objetivos da pesquisa era descrever e interpretar o acesso e a permanência dos alunos negros nos cursos de Dança. Para dar conta disso, aliei o trabalho etnográfico com a minha forma de fazer pesquisa: com o corpo.

No mestrado retornei ao espaço dançante da UFSM não mais como aluna, mas enquanto pesquisadora guiada pelo olhar observador, a fim de dar conta dos objetivos da pesquisa da maneira que mais faz sentido pra mim e por isso penso na importância do meu corpo disponível enquanto artista-pesquisadora. Assim, tenho a possibilidade de encarar a pesquisa como algo vivo e, por isso, vejo a etnografia como uma potência criativa do corpo.

Nesse sentido, entendo a metodologia dessa pesquisa como um quebra-cabeça, mas não como no jogo tradicional. Aqui, nem todas as peças se encaixam, pois há lacunas, há espaços de ar, há vácuos e há peças que se desencontram às vezes. Essa ideia não abandona a imagem de um entrelaçamento de algumas peças, mas me coloca em um lugar desafiador em que a todo o tempo estarei me colocando em análise. Por essa perspectiva, entendo a pesquisa como um recorte do que é a vida, sem perder de vista a minha subjetividade enquanto pesquisadora e também dos sujeitos pesquisados.

O corpo em movimento também diz respeito a outra via dessa (auto)etnografia dançante que surgiu ao longo da pesquisa: a *performance*. O processo criativo surge partir da necessidade de expressar corporalmente as informações que estavam me atravessando. Ler, escrever, pensar e refletir sobre Dança, requer um engajamento e um trabalho corporal. Considero a *performance*, nesse estudo, como um modo de dar forma aos questionamentos da pesquisa, portanto, esse estudo é teórico, prático, artístico e científico de maneira integrada (SCHECHNER, 2012).

Não cabe aqui uma extensa discussão sobre o que é *Performance*, mas para situar o/a leitor/a, me refiro a expressão corporal, vinculada a minha criação artística para compartilhar a pesquisa de forma poética. Apesar dessa manifestação artística, por certas vezes, tentar escapar de rótulos, a *Performance* é antes de mais nada uma expressão cênica (COHEN, 2002). Portanto, expressar o trabalho etnográfico com meu corpo todo – incluindo fala, movimento, gesto... – cria um espaço que difere do cotidiano, das apresentações mais tradicionais, configurando um espaço para inverter ou negociar o papel do etnógrafo. Nesse processo cria-se espaço para a reflexividade da autonomia acadêmica, pois a reflexão

etnográfica na sua concepção clássica é desenvolvida após o trabalho de campo somente em forma de escrita (GEERTZ, 1989; PEIRANO, 2014; PUSSETTI, 2016).

Em meio as disciplinas que eu estava cursando no mestrado, em 2018, surgiu a necessidade de colocar em movimento o que me atravessava. Tantas descobertas e sensações me fizeram reconhecer o quanto o meu corpo dançante precisava também de atenção e, principalmente, de espaço para dançar. Decidi apresentar o projeto da presente pesquisa em forma de *performance* em dois eventos: o primeiro, a Jornada Acadêmica Integrada (JAI), e o segundo, o I Seminário Étnico-Racial, ambos realizados em 2018, na UFSM.

Figura 8: Apresentação na JAI



(Foto: Acervo pessoal)

Sobre a JAI, escrevi em meu diário no dia 24 de Outubro de 2019:

Fiz 10 slides pra apresentação na JAI, na segunda. Na terça, senti que precisava *corpar* a apresentação.

Na quarta percebi que falta corpo na pesquisa toda.

Na terça, vi o Guime e a Lelé com seus corpos-banners escritos.

Por que não um corpo-slide?

Que frio na barriga.

Nada mais prendeu minha atenção depois de pensar nessa possibilidade.

Como falar e passar slide ao mesmo tempo?

Como seguir uma ordem do corpo que seja a mesma ordem do slide?

Não consigo ensaiar.

Não consigo dormir.

Acordo e penso: e se eu ABANDONASSE os slides?

Converso mentalmente com a Helô o tempo todo – e já sei o que ela diria.

Penso que (os) slides bonitos terão outras oportunidades de serem apresentados.

Tomo banho desistindo dos “.ppt’s”

Saio do banho pensando em deixar uma ordem do corpo.

E se faltar um autor? E se eu esquecer um conceito?

Em cima da minha bicicleta respondo que eu escrevi o projeto e eu que pensei nele sintetizado pra apresentar, ou seja... acho que sou capaz de fazer isso sem olhar slides.

Rio de mim mesma.

Tudo bem se eu esquecer.

Quem vai avaliar? Quem vai estar na sala?

Que vontade de escrever sobre isso.

Quarta percebi que a JAI não faz sentido. Um monte de gente falando atropeladamente sem espaço pra troca. Cheguei a essa conclusão quando descobri que teria só 10 min. pra apresentar e 2 pra responder uma questão. Dois minutos.

Dois.

Me despi e me vesti. Falei da justificativa, do método, dos autores, do grupo, de mim, do Negressencia... falei de onde eu tô agora e do quanto percebo que tudo foi pra longe de onde começou: o corpo.

Enquanto eu esperava, pensei “Querida que a Monalisa avaliasse. Mas eu não teria essa sorte”. E eu tive. Foi a Monalisa quem avaliou.

Após a apresentação ela me abraçou e eu vi seus olhos marejados. Ela disse: “O que te faz pensar no distanciamento que você produziu do próprio corpo e do conhecimento? Houve um deslocamento.

Como você pensa que isso vai se construir na sua pesquisa?”

Na tarde da quarta, após a apresentação, no segundo dia do evento com a Regina Favre, Monalisa disse estar orgulhosa de mim.

Chorei.

(Diário da autora)

Figura 9: Apresentação na JAI



(Foto: Acervo pessoal)

Quando finalizo a minha apresentação na JAI, percebo que as pessoas que estão na sala me olham impactadas. Talvez, e muito provavelmente, não esperavam que eu apresentasse da forma que fiz. Encontrei aí uma oportunidade de pensar a pesquisa também de

uma forma movimentada. A historiadora e teórica da Dança Laurence Louppe (2012, p. 353) me ajuda a pensar a dança (também) como campo de observação:

Uma vez mais, a dança propõe um lugar-limite. É, ao mesmo tempo, um campo de observação e de descoberta das modalidades de criação, ainda que tenha sido necessário repensar todas as vicissitudes da sua própria história a fim de compreender, e como tal melhor abolir, os juízos de valor que condenaram à inexistência as produções simbólicas do corpo.

A dança, enquanto campo de conhecimento e observação, me levou ainda mais longe dentro de uma pesquisa nas Ciências Sociais. Esse diálogo foi, aos poucos, alargando e diversificando as possibilidades de contornar um lugar da relação entre o corpo e o mundo. Por isso, o entendimento desse campo como instantâneo e em constante movimento, exigiu que meu corpo deixasse de negar a minha história, o meu lugar enquanto artista-pesquisadora e os modos de fazer pesquisa que fazem sentido para mim. Além disso, exigiu que meu corpo dançante se reinscrevesse na minha própria história, como irei me referir adiante, em um ato de memória e retorno a mim mesma. Acima de tudo, o trabalho de campo me desafiou, interrogou, desestabilizou e deslocou.

No I Seminário-Étnico Racial, pouco tempo depois da JAI, apresentei a mesma *performance*, que inicio tirando meus acessórios: relógio, colar e óculos. Descrevo brevemente as minhas experiências anteriores ao mestrado e vou me despindo, literalmente, do lugar que ocupava somente na área da Dança. Tiro os tênis, a calça, a blusa e confesso que às vezes acabo me perdendo em meio a tantos autores e teorias que passaram a fazer parte dos meus estudos nas Ciências Sociais. Fico de short e sutiã enquanto falo e danço a pesquisa.

Figura 10: Início da apresentação no I Seminário Étnico Racial



Foto: Acervo pessoal

Em uma sala do prédio que agora frequento diariamente, o 74A na UFSM, vejo outros participantes do evento e seus olhares sustentam o que compartilho naquele momento. Percebo que diferente da JAI, naquela sala a maioria das pessoas são negras. Olho para o avaliador e ele está de braços cruzados, me encarando (como é possível ver na foto acima).

Vejo uma amiga gravando a minha apresentação e um fotógrafo registrando aquele momento com alguns cliques.

Quando assisto o vídeo depois de alguns meses da apresentação, percebo o avaliador voltando os olhos para o chão, para não me ver tirando a roupa. A *performance* provoca, tanto no meu corpo, como no dos espectadores, essa mobilização e atividade perceptiva intensa, constituindo basicamente o “ato performativo” (LOUPPE, 2012, p. 362). A partir disso tudo, pergunto: Quais os modos de pensar, apresentar e compartilhar conhecimento que são possíveis de serem assistidos? Quais são suportados?

Figura 11: Apresentação no I Seminário Étnico Racial

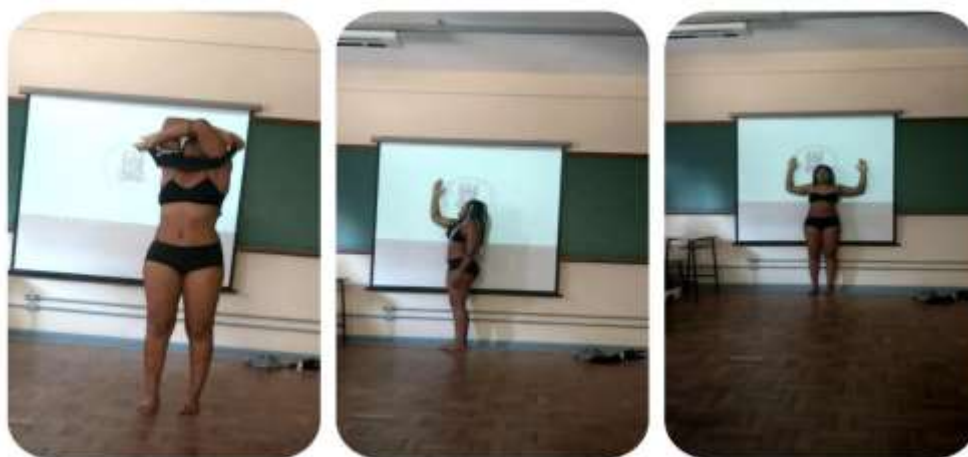


Foto: Acervo pessoal

A minha intenção era deixar o título do trabalho projetado ao fundo da minha apresentação, mas houve algum erro com o arquivo e a projeção vira uma tela branca. Aproveito a luz branca vinda do projetor e brinco com as sombras que dançam na parede enquanto sei que já extrapolei o tempo de apresentação. Ninguém me interrompe, ninguém anuncia que já passaram os quinze minutos estipulados para cada apresentador de trabalho. Finalizo a apresentação enquanto, com calma, me visto novamente. Vestindo metaforicamente uma roupa de etnógrafa, de antropóloga e de cientista social evidencio o alargamento das novas perspectivas que abordo com a temática da negritude que já me acompanha em pesquisa desde a graduação em Dança.

Figura 12: Sequência de capturas de tela do vídeo da performance



Foto: Acervo pessoal

A partir do momento em que compartilhei a pesquisa desde o meu corpo em movimento, percebi que a *performance*, as disciplinas, as leituras e a pesquisa de campo afetavam-se mutuamente, não de forma linear ou causal, mas transversal e dinamicamente. Depois desses eventos, a pesquisa tomou outro rumo. Priorizar a prática de dança se tornou tão importante quanto todas as outras atividades necessárias para a pesquisa acontecer, mas nem sempre isso foi possível pela grande demanda do mestrado.

A partir das minhas inquietações encontro na *performance* um lugar possível para experimentações orientadas a partir do corpo enquanto instaurador da obra. Em meio a proposta, a criação artística não se deu como mera consequência de leituras e da pesquisa de campo: ela também afeta o campo, os olhares e os referenciais teóricos.

Conto com as produções bibliográficas da artista e antropóloga Luciana Hartmann (2014) para encerrar a discussão teórica sobre o assunto. Seus apontamentos sobre Estudos da *Performance* permitem uma contextualização teórico-metodológica e também traçar relações entre estes e meu trabalho. A autora traz alguns conceitos-chave para tratar de *performance*, tais como: corpo, voz, gesto, movimento, presença, processo, experiência, reflexividade, anti-estrutura, fronteira, poética e política. A partir disso, propõe pensarmos *performance* como uma linguagem poética do corpo (incluindo a voz) e como um veículo que dá forma ao que se quer comunicar (HARTMANN, 2014), auxiliando na descrição do que criei para apresentar a presente pesquisa.

Quanto mais mergulhava nos processos criativos, comecei a perceber que a investigação desses processos identitários ia desvelando novos elementos que, a partir de uma visão distanciada e objetiva, era imperceptível. Isso se dá, pois todo o ato de *performance* é reflexivo e cria uma experiência enquanto, simultaneamente, reflete sobre ela (HARTMANN, 2011). Então, refletindo sobre esse aspecto da pesquisa, percebo que me insiro em um enquadramento epistemológico que contempla e enfatiza o contexto político, histórico e social que esse processo está inserido. Um corpo negro que processa as histórias de outros negros e os representa, os transforma em movimento a partir da sua arte e, a partir disso, aproximo mais uma vez o meu fazer dos apontamentos de Hartmann (2014, p. 525): “Os Estudos da *Performance*, por sua vez, chamam a atenção para o papel dos sujeitos neste contexto, a importância que seus corpos, vozes, gestos, experiências, identidades étnicas, de gênero, raça e classe têm nos processos de construção de conhecimento.”

Nesse processo me deparei com comportamentos e discursos que procuravam romper com as essencializações epistêmicas, como os estudos de Tim Ingold (2018) e Victor Hugo de Oliveira (2016), por exemplo. O primeiro ampara a discussão sobre o fazer artístico relacionado ao fazer etnográfico, pois aponta a arte como antropológica. O autor aponta, ainda, que os artistas da Dança são mais próximos do verdadeiro trabalho antropológico, pois estes criam a partir de seus olhares curiosos e atentos. Assim, realoquei essas inquietações e a própria estrutura metodológica do trabalho, me sentindo contemplada pelas constatações do autor.

Já o coreógrafo e bailarino Victor Hugo de Oliveira (2016) nos lembra que a ideia de etnografia como possibilidade de criação artística não é nova. Entre outros autores, James Clifford (2008) já considerava a prática etnográfica como um lugar de cruzamento criativo em torno do trabalho de campo. A minha diferença entre o autor, em específico, é a cena. Busco que as investigações da (auto)etnografia sejam dançadas e performadas.

Estruturo e organizo o trabalho etnográfico como um trabalho cênico, pois é um trabalho que não se finda na escrita textual e na produção acadêmica de modo padrão. A etnografia é, aqui, um estímulo de criação de movimento, seja ele dança ou *performance*. A etnografia é uma potência para criar a partir e desde o corpo, que foi escolhida como uma oportunidade de seguir trabalhando sem não abrir mão do que faz sentido como artista-pesquisadora: criar a partir do que está em mim. A etnografia é, portanto, uma potência criativa para a criação artística porque ela é uma disparadora de questionamentos, de descobertas, de dúvidas, de anseios, de contentamentos e estas são emoções e sensações que impulsionam, mobilizam e estimulam a minha criação de movimentos.

Como artista, meu material é meu corpo: ponto pacífico. Mas que corpo é este que se relaciona com as histórias que ouve, que vê e que se emociona? Que corpo é este que quer se expor? Meu corpo é este que se move, que sente, que chora. Que relembra memórias vividas e inventadas ao se relacionar com outras histórias próximas e assim, cria a imagem de uma espiral e necessita das curvas e giros do/no corpo para apresentá-la.

A partir desses apontamentos, entendi que a criação artística é meu modo de fazer com que estas questões cheguem até outras pessoas poeticamente, afinal, o trabalho ocupa e é afetado por espaços diversos. Assim, a pesquisa foi se transformando e desenhando diferentes caminhos através das vivências. Senti a necessidade da prática corporal como parte do processo, então a observação participante, outra via metodológica escolhida, foi feita na disciplina teórico-prática de Danças do Brasil I, melhor descrita no próximo capítulo como Observação Dançante.

Carrego comigo experiências extremamente marcantes como consequência da trajetória na graduação e a experiência em campo de pesquisa dilata o entendimento do funcionamento dos cursos, principalmente do Bacharelado em Dança. Por isso, o estranhamento nesse trabalho foi de certa forma abandonar um pouco as memórias da dinâmica do curso de quando eu era aluna regularmente matriculada. A partir disso, busquei entender como os sujeitos, no contexto artístico-acadêmico, estão se definindo a partir da sua autoimagem, de seus processos de construção de identidade, como pertencentes ou não a um determinado grupo social. Então, o movimento da pesquisa se dá “desde dentro” (SANTOS, 2002).

O professor e pesquisador Vagner Gonçalves da Silva (2006) aponta que a antropóloga Juana Elbein dos Santos (2002) fez seu trabalho de campo em um terreiro e fala dessa perspectiva “desde dentro” principalmente no seu livro “Os nagô e a morte”, apresentado como sua tese de doutorado. O trabalho de Santos (2002) serve de subsídio para pensar o meu trabalho a partir da imersão em campo através da memória corporal e emocional que tenho desse contexto. Silva (2006) analisa o trabalho de Juana Elbein e diz que, em sua etnografia religiosa, a autora evidencia a interpretação do pesquisador como um princípio metodológico legitimador da observação participante, conferindo confiabilidade.

Na perspectiva “desde dentro”, posso falar de ações sociopolíticas e culturais que são desenvolvidas a partir do autoconhecimento na Dança, a partir da criação artística, da formação profissional e da construção identitária em si. A condição “desde dentro” é inserida aqui como via de legitimação e elaboração da minha experiência na graduação em Dança, assim como a iniciação religiosa de Santos (2002) no terreiro.

A perspectiva da autora é convencionalizada no contexto religioso e aqui transformo seus apontamentos para pensar a elaboração do que aprendi enquanto elementos, símbolos e valores da cultura e da dinâmica do modo de fazer e pensar Dança na graduação da UFSM. Ou seja, pensar que a minha relação nesse espaço propicia uma pesquisa etnográfica com um olhar próximo e imbricado na realidade do campo.

Nesse sentido, o próprio trabalho refuta a experiência etnográfica distanciada, permitindo determinado tipo de relação em que eu, enquanto pesquisadora, me coloco também como “instrumento” de pesquisa. O meu “estar lá” (GEERTZ, 2009) diz respeito a um trabalho de campo como uma fonte privilegiada e legitimada de dados (CLIFFORD, 1998), principalmente pelo meu entendimento e minha vivência enquanto imersão formativa em Dança.

1.4. “Pele negra, máscaras brancas”

*A experiência de ser negro num mundo branco é algo intransferível.*¹⁶

“Mas o que é ser negro?” eu me perguntei quando terminei de reler meu TCC (que falava sobre a minha negritude). Essa mesma pergunta transitava na minha cabeça quando, em determinado momento, analisava alguma pessoa. *“Ela é negra? Ela não é negra? O que é que ela é então? O que **significa** ser negro? O que é **não ser** negro?”* Eu me fazia essas perguntas principalmente quando delimitava meu universo de pesquisa a partir dos dados empíricos. *“Mas como eu vou abordar tal pessoa para conversar comigo sobre negritude se eu nem sei se ela mesma se entende como negra?”*

Depois de relembrar de tais situações, agora posso dizer que essas perguntas são carregadas de complexidade, principalmente porque o entendimento de negritude no Brasil, nos dias de hoje, diz respeito aos processos de branqueamento como consequência da ideia de Raça construída no século XVIII¹⁷. É importante entender o que significavam as teorias raciais para poder compreender as consequências que hoje contribuem para os padrões das relações raciais, bem como interrogar as estruturas políticas, os conflitos, as culturas e os privilégios sociais.

¹⁶ NASCIMENTO, Abdias do. **Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões**. Estudos Avançados, v.18, nº 50, 2004

¹⁷ O sociólogo Michael Banton (1977) diz que a teoria dos tipos raciais, no século XIX, expande a ideia de inferioridade racial dos negros e esse caráter evolutivo do entendimento de Raça acaba reverberando diretamente na discussão sobre identidade, pois, o sentimento de inferioridade constante ainda atravessa a subjetividade do sujeito negro. Para ver mais sobre as teorias racialistas, consultar: Seyferth (2002, 2006).

As teorias sobre esse conceito dão lugar à crença de que os brancos tinham herdado uma superioridade, adquirindo significado político e social que é muito – não completamente – independente do significado atribuído ao conceito de Raça na Biologia (SEYFERTH, 2006). Do ponto de vista da genética, o conceito de raça é desprovido de valor científico e pouco operacional, como observam os psicólogos Ricardo Franklin Ferreira e Amilton Carlos Camargo. Os autores ainda nos ensinam que o termo Raça diz respeito a

uma categoria socialmente construída, utilizada como referência para tipificar e classificar indivíduos em função de suas características fenotípicas perceptíveis. Nesse sentido, tal categoria é de grande importância, pois comumente serve de referência para processos de discriminação e preconceito. (FERREIRA & CAMARGO, 2011, p. 376)

A partir disso entendo a reverberação das teorias racialistas no que diz respeito à identidade negra. O objetivo da minha análise é também entender a noção de negritude para o povo brasileiro e aprofundar a *construção* dessa noção. As classificações raciais no país tinham por base uma divisão a partir da variação da cor da pele, ou “indicadores de inferioridade”, como aponta Giralda Seyferth (2002, p. 121) em seu artigo “Colonização, imigração e a questão racial no Brasil”.

O Brasil, insistentemente, tem cultivado para o mundo uma concepção de ser constituído de uma democracia racial e isso significaria, na prática, uma certa indistinção entre grupos raciais em função da ampla miscigenação (FERNANDES, 2007). A partir dessa falsa ideia, o país se vê internamente questionado pelo Movimento Negro, principalmente em três espaços: na militância de grupos e coletivos, na academia e na arte.

Para o sociólogo e político Florestan Fernandes (2007), tal concepção não tem nenhuma consistência e nesses três espaços integrados, muitos negros querem ver suas especificidades. Além disso, essa falsa ideia que circula no senso comum diz respeito a uma mentira cruel que, além do Movimento Negro, é questionada por muitos pesquisadores.

Se o país se reconhece com a concepção de democracia racial, então que deixe de encobrir as singularidades de seu povo em mitos de forma que essas singularidades sejam reconhecidas e valorizadas em suas diferenças quando comparadas a outros grupos que formam o povo brasileiro.

Essa crença de democracia racial marca as subjetividades das pessoas, favorecendo o encobrimento do racismo, alimentando um discurso que propaga a existência de uma relação harmoniosa entre brancos e negros. Isso, todavia, não procede quando analisamos as situações da realidade em que vivemos enquanto população negra (FERREIRA & CAMARGO, 2011).

No que diz respeito ao território acadêmico, o que se passa nesse contexto que é capaz de afetar a construção de si? Quais são as estratégias de legitimação desses corpos no espaço em questão? Me apoio nas minhas experiências de estudo da prática e formação em dança que me permitem constatar as necessidades, as resistências e as lacunas da trajetória acadêmica de um artista negro na Dança. Portanto, no conteúdo deste capítulo, decidi abordar a ligação entre as teorias racialistas e os processos de construção de identidade negra.

Para compreender a identidade negra apartada da Raça ou natureza, Pinho (2004) propõe superar a ideia de que as identidades são fixas, prisioneiras da cultura ou da aparência. Por isso, a minha intenção foi conferir os processos de autoconhecimento, (re)construção e (re)afirmação de identidade e de autoimagem nos cursos de Dança da UFSM.

A partir disso, os sujeitos em coletivos têm reivindicado mudanças na política educacional e nos conteúdos curriculares, questionando, principalmente, a forma como são tratados nos espaços escolares. As representações nos textos históricos e na literatura, por exemplo, têm inúmeras consequências no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que as instituições são organizadas a partir de uma concepção homogênea e branca sobre a experiência humana, desprezando outras experiências e saberes (SILVÉRIO & SOUSA, 2010). Isso tudo tem a ver com as tentativas de branqueamento que atravessam a sociedade brasileira, conforme indicam os estudos sobre a noção de democracia racial no Brasil que apontei anteriormente.

Para moldar as ideias apresentadas pelos autores temos dois pontos: 1) Há tendências negativas e excludentes dessas teorias, a relação entre tipo físico, cultura e divisões sociais resultaram em um erro histórico que até hoje elabora socialmente diferenças raciais, definindo as pessoas como membros de determinados grupos ou classes; 2) A partir do primeiro ponto, a negritude é construída nas relações e também com base na hierarquia racial.

A denúncia e a contestação feita por Fanon (2008) tem estreita relação com os efeitos de tais teorias no racismo nas vidas e nas mentes das pessoas negras. Podemos refletir, a partir do autor, sobre como consciente e inconscientemente reproduzimos ideias e comportamentos racistas ao crescer. A partir disso, apesar do Brasil ser a maior diáspora africana no mundo, muitas coisas aqui refletem as tentativas de branqueamento como, por exemplo, aparência física, religião, arte, política, educação e outros aspectos das relações sociais (CUSTÓDIO, 2017).

Para refletir sobre os impactos da construção da noção de Raça a partir das teorias racialistas provoco, principalmente a partir de Fanon (2008) já que tantas máscaras brancas são colocadas sobre as peles negras (para fazer alusão a Frantz Fanon no título desse

subcapítulo). Pessoas negras e brancas são obrigadas diariamente a confrontar as formas através das quais o racismo estrutural afeta mentes, relacionamentos, políticas do cotidiano e, conseqüentemente, processos identitários. Com isso em mente e com um esforço de unificar e sintetizar o que expus, concluo que entender a construção da negritude é um processo mais profundo e complexo que a classificação de tal sujeito enquanto negro, branco, pardo, mestiço...

Sobre este último, o sujeito mestiço, vamos pensar a partir da conclusão das teorias racialistas: estas produziram a máxima de desigualdade que inferiorizava o negro e, como consequência, a negação da sua humanidade (TROIINHO, 2018). O significado da ideia de mestiçagem, hoje na sociedade, será discutido brevemente a partir do que nos ensina o professor brasileiro-congolês Kabengele Munanga, em “Rediscutindo a mestiçagem no Brasil”:

Se o embranquecimento tivesse sido (hipoteticamente) completado, a realidade racial brasileira teria sido outra. No lugar de uma sociedade totalmente branca, ideologicamente projetada, nasceu uma nova sociedade plural constituída de mestiços, negros, índios, brancos e asiáticos cujas combinações em proporções desiguais dão ao Brasil seu colorido atual. (MUNANGA, 1999, p. 15)

O autor, de forma muito didática, explica que apesar do processo de branqueamento físico ter fracassado, o seu ideal permanece inculcado através de mecanismos psicológicos. No inconsciente coletivo brasileiro, permanece intacto o ideal da identidade mestiça como única, o que vai na contramão das camadas minoritárias que lutam para a construção de uma sociedade plural e de identidades múltiplas (MUNANGA, 1999). Além disso, o conceito de mestiçagem não pode ser entendido apenas como um fenômeno estritamente biológico, ou seja, como genes entre populações diferentes. Seu conteúdo diz respeito ao comportamento dos indivíduos que compõem essas populações, como aponta o autor: “basta ser um pouco negro para sê-lo totalmente, mas para ser branco é necessário sê-lo totalmente”. (MUNANGA, 1999, p. 19)

No que diz respeito a construção e delimitação do meu universo de pesquisa, a tentativa de definir um grupo de interlocutores que atendessem as necessidades da pesquisa com esses conceitos como pano de fundo me auxiliaram a abrir os horizontes para os dados empíricos. Como mostrei anteriormente, não obtive alguns dados de alunos dos cursos de Licenciatura, mas mantive o objetivo de construir um grupo de interlocutores que acolhesse e valorizasse a perspectiva de alunos e alunas negras no curso. Digo isso, pois além de fazer a Observação Dançante, um dos objetivos da pesquisa foi trazer também os relatos dos alunos negros, ouvir suas histórias com atenção e incorporar ao debate teórico, as minhas vivências e

as análises enquanto pesquisadora. Ao mesmo tempo, alguns alunos negros no curso de Bacharelado não se autodeclararam pretos ou pardos. Então, no próprio trabalho de campo consegui entender que ser negro pode ser também quem não tem a pele escura, quem se identifica como pardo ou mestiço, entre outras classificações.

1.5. Identidade negra: saberes construídos no diálogo entre experiências e teorias

*Clarinha. Moreno. Queimada de sol.
Moreno claro. Moreninha. Quase branca.
Pretinho. Mulato. Sarará.
Neguinha. Mestiço. Cabocla.
Negrota. Café com leite. Negrinho.
Quase caboclo. Morena clara. Escurinha.
Parda. Afro bege. Morena cor de jambo.
Meio preto.¹⁸*

Entender que alguém pode se considerar “pardo”, “moreno”, “mestiço” permitiu que a espiral de trajetórias circulasse para diferentes direções. A cientista social Joyce Maria Rodrigues (2012, p. 62-63) aponta que “o cabelo carrapinha, o nariz achatado, a boca grande e carnuda e a pele negra, foram características biológicas associadas a seres primitivos e monstruosos” e que essas características começam a determinar o caráter e a personalidade do indivíduo negro. Por isso, parto dessas influências causadas na construção identitária e da ideia de mestiçagem para iniciar as discussões sobre o conceito que oxigena a pesquisa: identidade.

Aprendemos desde cedo através de alguns mecanismos que as características identitárias valorizadas positivamente são as do branco, como a noção de raça no Brasil, por exemplo. Por isso, o negro brasileiro tem sido exposto diariamente a situações difíceis, delicadas e marcantes. A partir da eficácia desses mecanismos não lhe (nos) resta mais opção a não ser reproduzir o ideal branco-europeu para poder ser socialmente aceito/a (FERREIRA, CAMARGO, 2011).

Em constante construção para mim, o conceito de identidade diz respeito a como o sujeito se reconhece e se expressa no mundo, principalmente a partir das suas experiências, tanto internas, quanto externas. Ao investigar como os corpos negros se agenciam no espaço

¹⁸ Documentário “Negritudes Brasileiras”, idealizado por Nátaly Neri e produzido por Gleba do Pêssego, fomenta o debate sobre identificação racial no Brasil. São Paulo, 2018.

acadêmico, é importante ressaltar que entendo esse corpo também como constituição do sujeito, pois, através da Dança o sujeito também se constrói.

Pensar o que é identidade negra é demasiado amplo e, por isso, o desejo é delimitar e encarar esse conceito a partir do contexto que está instaurado, no campo artístico da UFSM. Por enquanto, é possível pensar o que é identidade negra no contexto brasileiro e para isso escolho novamente o professor e antropólogo Kabengele Munanga (2006) que, juntamente com a pedagoga Nilma Lino Gomes (2006) em “O negro no Brasil de hoje”, traz a ideia da identificação como uma construção social, política e cultural, produzida no interior das relações sociais e de poder ao longo do processo histórico.

A partir dessa perspectiva é possível entender que identidade negra não significa um dado natural e biológico, mas sim num contexto cultural, vinculado à como “aprendemos a ver negros e brancos diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto dessas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas” (MUNANGA, GOMES, 2006, p. 176). Nesse sentido, a noção de identidade para os autores se afasta de uma visão essencialista, já que aponta a diversidade de acordo com os modos de existência e representação que se sobrepõe à perspectiva universalista da identidade humana. Ou seja, é uma visão relacional e interacionista.

Sob o mesmo viés, a identidade negra apartada do essencialismo também é abordada por Patricia Pinho (2004) que, em “Reinvenções da África na Bahia”, traz em suas reflexões a reinvenção das possibilidades de construção da identidade negra. A autora desmistifica a ideia de uma suposta essência que limita a imagem do negro e relaciona o desenvolvimento da negritude sem um desdobramento prévio definido. Ou seja, com seus apontamentos, compreendi que a identidade negra deve ser encarada de forma processual, dinâmica e fluida. Não há um ponto de partida estanque, não há uma essência negra, não há uma negritude absoluta e fixa.

Em diálogo, esses autores abastecem a discussão de identidade negra no Brasil, pois suas ideias instigam as concepções de negritude e de produção de identidade, entendendo a cultura negra brasileira não como o resultado de uma “herança africana”, mas como uma construção que ocorre a partir de diversos processos sociais. Há uma densa discussão apontando que a realidade brasileira

é também aquela em cuja história nunca houve discriminação racial legal, em que as categorias raciais são definidas por aparência e não por descendência e na qual a ambiguidade permite a existência de múltiplas categorias, de moreno a sarará, passando por pardo e café com leite. (PINHO, 2004, p. 208)

Pinho (2004) aponta que para alguns cientistas sociais brasileiros, como por exemplo Roberto Cardoso de Oliveira (1976), a origem da teoria das identidades parte do antropólogo Fredrik Barth (2000). À luz da antropologia interacionista o autor parte das atribuições feitas pelo próprio sujeito, ou atribuições feitas pelos outros, para entender as organizações sociais conceituadas pelo próprio Barth (2000) como grupos étnicos. A contribuição do autor para esse estudo, principalmente em “Grupos étnicos e suas fronteiras” (2000), foi a construção da ideia que a identidade se dá como um sistema de oposições, ou seja, com caráter relacional.

Partindo desse pressuposto, nesse estudo o conceito de identidade é encarado a partir do seu caráter processual, sendo possível entendê-lo na interação com os outros. (BARTH, 2000; CUNHA, 2009) Levando em conta o universo de pesquisa, me disponho a tentar compreender a identidade dos meus interlocutores a partir da relação com os demais sujeitos dos cursos de Dança e da Universidade como um todo.

Nesse sentido a (re)construção identitária não pode ser considerada mecânica ou instantânea, sendo possível afirmar que as identidades são múltiplas e cambiantes a partir das relações estabelecidas e na diferenciação entre “nós” e “os outros”. (BARTH, 2000; CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976).

Essa diferenciação ocorre a partir de diversos elementos como mecanismos de identificação, definindo fronteiras que afastam os “outros” e aproxima o “nós”. No contexto brasileiro os sinais diacríticos (BARTH, 2000) são pontuados através da aparência física e são conceituados por Manuela Carneiro da Cunha (2009) enquanto traços ou características de um grupo que o identifica e o diferencia dos demais. Podem ser uma forma de vivenciar a negritude e manifestá-la, conforme traz a pesquisadora Eveline Pena da Silva (2014) em sua dissertação de mestrado. No referido estudo, a autora aborda a (re)significação identitária e étnica em jovens negras de Santa Maria que participaram da Cia de Dança Afro Ewá-Dandaras¹⁹ (SILVA, 2014). É, também, a partir de seu trabalho que considero importante continuar pesquisando Dança e os processos identitários em Santa Maria/RS, principalmente em diferentes contextos.

Penso, a partir dessas autoras, na dificuldade em se reconhecer enquanto negro/a no Brasil, já que muitos brasileiros/as se classificam como “morenos/as” ou outros termos que

¹⁹ Segundo Eveline Pena, uma das bailarinas que pesquisou o grupo, “Euwá-Dandaras” significa “Mulheres Guerreiras” em iorubá, uma das várias línguas faladas na África. O grupo tem uma trajetória de mais de quinze anos na cidade de Santa Maria/RS, foi fundado em 1997 por Ivonete Carvalho e, a partir de 1999, Marta Messias da Silveira (mais conhecida como Jamaica) assume como coordenadora e coreógrafa. Com grande visibilidade na cidade, o grupo conquistou títulos regionais em competições de Dança e exercia atividades no Museu Treze de Maio, espaço que materializa a resistência negra na cidade. (SILVA, 2014)

não “negro/a”. Em “Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil”, o sociólogo brasileiro Oracy Nogueira (2006) deixa claro que o caráter fenotípico no preconceito de marca que prevalece no Brasil se manifesta nas relações interindividuais. Ou seja, está relacionado às características físicas do indivíduo negro e retrata uma inferioridade em relação aos traços brancos. Nogueira (2006) me dá subsídios para entender que no Brasil o critério de classificação racial é baseado nos traços físicos como cor, cabelo e traços do rosto – principalmente, nariz e boca. No preconceito de marca, apontado pelo autor, a ideologia é de miscigenação, pois nesse tipo de preconceito há uma expectativa de que os outros tipos raciais desapareçam na medida em que haja um cruzamento desses tipos com os indivíduos brancos.

Retomo brevemente a ideia de mestiçagem, agora a partir de Muniz Sodré (1999, p. 192) em “Claros e escuros”, que corrobora a reflexão de Nogueira (2006) quando aponta que “por trás da mestiçagem encontra-se a idéia de uma ‘raça’ capaz de resolver o problema da distância entre o paradigma branco-europeu e a diversidade das pigmentações de pele humana no mundo”. Em sua obra como um todo, o autor nos faz pensar o racismo a partir dessas diferenças fenotípicas, pressupondo uma identidade baseada nas relações de dominação que são caracterizadas pela dissimetria das relações hierárquicas e simbólicas entre os seres humanos (SODRÉ, 1999).

Essa ideia de mistura e de contaminação possibilita um diálogo com o professor Paul Gilroy (2012). Em “O atlântico negro: modernidade e dupla consciência”, o autor traz através da imagem do mar que intitula seu livro, a metáfora para o movimento, ou seja, critica o mito da identidade étnica e a unidade nacional. Pensar as identidades enquanto dinâmicas a partir do autor me traz a imagem das ondas do mar, dos fluxos e do movimento não só da água mas também dos processos identitários.

A água que inunda a interação do movimento diaspórico trazida por Gilroy (2012) aparece em forma de rio, quando Sodré (1999) discute a formulação identitária:

Algo assim como o leito por onde corre um rio: aparentemente fixo e predeterminado, o leito transforma-se imperceptivelmente. A personalidade individual sofre mudanças (por efeito de um “diálogo” contínuo com a sociedade ou o mundo externo) ou, antes, variações sobre um fundo “mais ou menos idêntico”: a identidade “atenuada” (SODRÉ, 1999, p. 35).

O constante movimento da água – logo, da identidade – é justamente pela ideia de que ninguém vive isolado. Entendo, então, a identidade como uma encruzilhada entre indivíduo e sociedade (NASCIMENTO, 2003), onde ambos se constituem e se transformam mutuamente.

A identidade, a partir disso, está nesses fluidos que desaguam nos sujeitos a partir da representação que fazem enquanto resultantes das interações incorporadas.

Ainda com muita força, há uma (auto)representação do/ negro/a brasileiro/a enraizada em uma matriz africana, designada de maneira natural. A ideia de identidade e representação fixa e homogênea é repudiada por Gilroy (2012), na medida em que o autor propõe pensar novas bases culturais e identidades negras pluralizadas. O autor também aponta a música e a Dança como via de liberdade política e que, até hoje, representa uma aliada nos processos de emancipação, cidadania, autonomia, reafirmação e reivindicação desenvolvida pelas lutas políticas das comunidades negras.

Gilroy (2012) salienta que a política da diáspora negra envolveu o uso do corpo como via de expressão, como por exemplo na Dança e na *performance*. Isso ocorreu, pois, os/as negros/as foram apartados/as da esfera validada pela palavra e pelo uso oral. Por isso, negros e negras romperam com a barreira imposta através do discurso do corpo e, a partir do autor, compreendo que as vivências, as lutas, os manifestos foram corporalmente realizados como consequência de uma desvalorização do seu discurso verbal.

A partir dessas proposições, a tentativa é de pensar negros e negras que dançam a partir das suas vivências como um sujeito construído tanto a partir do discurso quanto da prática, como um sujeito individual, que usa seu corpo como via de expressão (PINHO, 2004). Então, na reflexão da identidade negra na Dança, questiono: Como esses corpos negros estão envolvidos dentro da Universidade? De que forma isso ecoa em seus processos artísticos e em suas subjetividades? Qual o lugar que a Dança ocupa em suas vidas e como isso reverbera nos seus modos de ver a si mesmo e ao outro?

A construção da identidade negra, apontada pelo especialista em Antropologia das Populações Afro-Brasileiras Lívio Sansone, está relacionada ao uso específico do corpo negro e isso a diferencia das outras identidades. Ou seja, a negritude tem sido associada a certos comportamentos e posições sociais, mas, por outro lado, a aparência física também tem sido um meio pelo qual negros e negras reconhecem a si mesmos (SANSONE, 2003).

A estética negra é um dos sinais concretos de que os sujeitos imergem em suas subjetividades e passam por processos que alteram a relação consigo mesmo, como por exemplo, a relação com o cabelo crespo. É notável que algumas alunas, assim como eu, passaram a assumir o cabelo crespo ou cacheado através da Transição Capilar, valorizando a estética negra, após ingressarem nos cursos de Dança da UFSM. Há, sem dúvidas, uma relação entre beleza e padrões estéticos – como o cabelo liso, por exemplo – que faz com que o processo da Transição seja um momento delicado e importante na trajetória de qualquer

pessoa que passe por isso, tendo em vista que assumir o cabelo crespo é ir contra esse padrão diretamente.

A negritude está intimamente ligada à autoaceitação enquanto via de resistência e de empoderamento. Nesse sentido, as opções estéticas escolhidas dizem muito sobre os processos identitários que são construídos ao longo das trajetórias, nesse caso, na graduação em Dança. Os processos capilares que dizem respeito ao abandono a alisamentos trazem à tona resquícios de um passado que não está desligado do presente, pois submeter-se a processos altamente invasivos e nocivos, como o alisamento capilar, abre margem para imaginar o quanto a estética negra é inferiorizada. Portanto, a espiral de trajetórias é também uma espiral que trata – dança, gira, circula – sobre negritude. Aqui estou girando ao redor do vórtice de força, ao redor de mim mesma. Nesse movimento, (re)lembro as situações desesperadoras em que me submeti, as violências capilares que fiz a mim mesma.

Os objetivos desse estudo também perpassaram por enaltecer e validar os sujeitos negros e seus modos de estar no mundo, reconhecendo a sua importância. Explorar e expor a beleza de seus corpos que dançam torna-se um ato político, pois, a intenção também é acentuar os traços negroides e não atenuar o fenótipo do corpo negro como em muitas situações se faz. Por exemplo, manipular os cabelos para estar em determinados espaços – inclusive o espaço acadêmico – é um tipo de suavização dessa estética, como pode ser visto na dissertação de mestrado da artista-pesquisadora Karen Tolentino (2015), “Crespa ou alisada: diferentes significados da manipulação do cabelo afro entre mulheres negras da cidade de Santa Maria-RS”.

Essa temática está relacionada a uma resistência e a uma forma de unificação dos negros espalhados pelo Atlântico Negro, segundo Paul Gilroy (2012). Como um exemplo concreto, trago a acentuação dos traços negroides que são perceptíveis em alguns sujeitos de pesquisa. Essa reflexão será abordada de forma específica nos capítulos II e III mas, por enquanto, ressalto que essa acentuação instaura, de certa forma, o sentimento de pertencimento a uma comunidade imaginada: a África.

Digo “imaginada” a partir de Pinho (2004), pois a autora traz alguns pontos importantes como a chegada dos povos africanos no Brasil. Quando chegaram no Brasil, ainda segundo a autora, os povos africanos foram miscigenados com o índio e com o branco, tornando essa ideia de pertencimento uma ligação afetiva e imaginada. Além disso, Pinho (2004) traz a noção de unicidade africana como uma concepção ocidental, já que esses povos vieram de lugares distintos da África e, de fato, a ideia de origem comum foi construída aqui no Brasil.

Abro um parêntese para compartilhar a crítica feita pelo intelectual africano Kwame Appiah (1997) sobre a mitificação criada em torno da África. O autor inicia sua crítica pelo termo “África” o qual ele considera como uma construção ocidental, já que os povos que habitavam o continente antes da colonização europeia não se entendiam enquanto unidade geográfica e nem racial (APPIAH, 1997).

Com esses apontamentos sobre o mito da África imaginada quero afirmar que passar a usar turbantes, estampas que remetem a desenhos africanos, cabelo *black power* ou determinados colares e brincos, muitas vezes diz respeito a uma idealização de estar mais próximo à uma suposta essência africana.

Nesse sentido, o professor e pesquisador Michel Agier (2001) considera importante essa África imaginada, já que é uma necessidade de identidade e de reconhecimento da população negra. O autor salienta que os sentimentos de perda de identidade são compensados pela criação de contextos identitários a partir desse imaginário.

Voltemos à estética negra, discussão que vem ganhando força aos poucos gerando debates, conflitos e buscando novos significados para relações já estabelecidas. Inconscientemente, crescemos nos apropriando de discursos sociais por vários motivos: pelos valores que são transmitidos no seio de nossas famílias, pelas referências midiáticas através de diversas fontes de informações e, na Dança, pelos ambientes artísticos dos quais participamos ao longo do nosso caminhar. Em face à nossa cultura racista, a estética da Dança no Brasil ainda se orienta a partir de padrões eurocêntricos e, portanto, nesse universo, ser bailarino/a no Brasil é uma posição comumente assumida por brancos/as (MELO, 2016). A associação de inferioridade e de feiura ao sujeito negro, é trazida de maneira profunda por Pinho:

a idéia de que o “negro é feio” se desenvolveu na maioria das colônias para as quais os africanos foram levados na condição de escravos. A cor escura da pele, em contraste com a alvura da pele branca, tem sido, desde então, associada a sujeira e a sub-humanidade, como se a escuridão da epiderme fosse capaz de revelar as trevas da alma. (PINHO, 2004, p. 111)

Nesse trabalho, me refiro à geração que vem se fortalecendo, aos jovens negros e negras que usam a estética, a liberdade e a autoestima como via de empoderamento. Autoras e pensadoras negras como Joice Berth (2019) e Patricia Hill Collins (2000), apontam que o processo de empoderamento remete a um movimento de resposta interna ao estímulo externo. Berth (2019) nos ensina que a palavra “empoderamento” significa dar poder ou capacitar, mas que esse poder não é dado por outra pessoa. Esse poder, na verdade, é dado a si mesmo em um processo de autovalorização, autorreconhecimento, autoafirmação e autoconhecimento de

si e das suas habilidades humanas, valorização da sua história e, principalmente, do entendimento da sua posição social e política.

Empoderar-se é criar ou descobrir em si mesmo ferramentas ou poderes de atuação, é uma construção que liga forças e competências individuais e, também, que liga um bem-estar individual ao meio político e social. O empoderamento viabiliza instrumentos para que grupos oprimidos possam ser fortalecidos por si próprios, desenvolvendo sozinhos habilidades adormecidas e potencialidades de indivíduos vitimados pelos sistemas de opressão. Empoderamento é libertação social (BERTH, 2019).

Especificamente na Dança, os processos identitários e de empoderamento acontecem através do corpo que, nessa pesquisa, é entendido como lugar potente e também político. Nesse sentido, e uma vez mais, é preciso reforçar que nos Cursos de graduação em Dança observados o corpo é compreendido como veículo crucial para as experiências e os processos de ensino, aprendizagem e criação artística.

Percebo que há uma autoimagem construída desde a infância e que vai se moldando a partir das experiências de cada sujeito e do contexto em que se está inserido. Por isso encaro identidade sob um viés de constante renegociação, entendendo que, em contato com a Dança, há sujeitos que podem se reafirmar enquanto negros/as e outros que podem ser silenciados, dependendo do contexto.

No que contempla diretamente a Dança, Nadir Nóbrega Oliveira (2015), em “Tentando definir a estética negra em Dança”, diz que é interessante notar que na discussão sobre estética negra, apresenta-se a percussão e um conjunto de ações que remetem a ancestralidade e religiosidade africana. Porém, nesse universo multicultural, a dança negra se apresenta de maneira inter e transdisciplinar, colocando em questão os fundamentos estéticos da Dança como um todo.

Não podemos padronizar tal estética como singular a partir de códigos pré-estabelecidos e noções rasas de senso comum no que diz respeito à negritude. A estética negra em Dança evolui a partir de diferentes princípios de técnica, de movimento e de criação, que trazem experiências do cotidiano e principalmente do jeito próprio de dançar, tanto no coletivo, quanto no individual. Isso se dá, pois, esses elementos – técnica, movimento e criação – estão imbricados a outros elementos que, por sua vez, são multiculturais. (OLIVEIRA, 2015)

O que investigo nesse estudo tem como ponto de partida o pressuposto de que no modo de fazer e pensar a Dança na UFSM, os processos identitários são potencializados pelo exercício de se colocar em perspectiva, de se abrir para o diálogo com o outro e, também, para

escutá-lo. É um trabalho intenso e contínuo que depende da entrega e do comprometimento de cada sujeito envolvido no processo formativo. Há, a partir desse contato com a própria individualidade, a possibilidade de reinventar a si mesmo e aos outros explorando diferentes formas de ser e estar no mundo enquanto sujeito que se movimenta e se conecta com a arte e com a vida. Compreender isso permite que a minha espiral tenha cada curva e cada volta de maneira singular, pois cada um traça sua trajetória de acordo com o que manifesta de si mesmo.

Silva (2014) diz que o Brasil possui a maior população negra fora da África e, nesse sentido, a cultura negra se mistura e se confunde com a experiência diária de vida dos brasileiros. Apesar disso, ainda persiste um eurocentrismo que torna predominante na sociedade brasileira valores depreciativos em relação à corporeidade negra:

Mesmo sendo um país em que a corporeidade é uma forma marcante de expressão cultural, no Brasil nem todos os corpos e seus objetivos são vistos e retratados com o mesmo patamar de igualdade. O corpo negro ainda vive situações que exigem a superação da visão exótica e erótica que recai sobre ele (...). Sendo assim, o corpo negro é constantemente e comumente associado à indisciplina, à lentidão, à violência e como aquele corpo que não aprende. (SILVA, 2014, p. 53)

Por corporeidade entendo o que diz Nilma Lino Gomes (2011) em “Movimento negro, saberes e a tensão regulação-emancipação do corpo e da corporeidade negra”. Nesse artigo, a autora propõe o entendimento do conceito como corpo em movimento, suas potencialidades e representações, o que possui imensa importância na construção identitária do/a negro/a brasileiro/a. Por isso, a trajetória na Dança na UFSM é o ponto forte da pesquisa, pois as experiências a partir do corpo e do movimento permitem uma resignificação do entendimento de si e de sua autoimagem. A construção dessas identidades durante o curso é processual, havendo práticas que contribuem de forma marcante para isso como, por exemplo, as abordagens somáticas que já mencionei. Acredito que de alguma maneira o contato consigo mesmo, com suas memórias, com seu corpo e com a ideia de habitar um corpo construído pelas experiências, pode mover ideias cristalizadas sobre suas condições e autoimagem enquanto sujeitos negros.

Com este trabalho tais ideias foram muito mais curvilíneas, escuras, dançadas, choradas e espiraladas, pois o percurso acadêmico de um universitário é de natureza singular. Isso é evidente não apenas pelo fato de cada ser humano ser único, mas também pela singularidade de suas possibilidades de escolha, principalmente profissional (CORREIA, 2007).

Cada indivíduo faz suas escolhas a partir da sua história, do que faz sentido pra si mesmo, dos seus desejos e afinidades. Portanto, pelos sujeitos da pesquisa terem escolhido a graduação em Dança, é importante considerar que o recorte do espaço formativo em Dança diz respeito a um intervalo temporal da vida dos sujeitos. O momento da formação pode, a partir da interação, afetar o modo como se vê, ou seja, sua identidade. É a força de cada uma das vivências desses sujeitos que faz a espiral girar no meu corpo e na minha escrita, que embora apareça aqui em diferentes palavras, em e para mim estão unidas.

1.6. Educação e negritude: reflexões sobre (ser) negro no ensino superior

*Existe muita coisa que não te disseram na escola
Cota não é esmola!
Experimenta nascer preto na favela pra você ver!
O que rola com preto e pobre não aparece na TV
Opressão, humilhação, preconceito
A gente sabe como termina, quando começa desse jeito
Desde pequena fazendo o corre pra ajudar os pais
Cuida de criança, limpa casa, outras coisas mais
Deu meio dia, toma banho vai pra escola a pé
Não tem dinheiro pro busão
Sua mãe usou mais cedo pra poder comprar o pão
Experimenta nascer preto, pobre na comunidade
Cê vai ver como são diferentes as oportunidades²⁰*

A partir do que já expus até aqui – em específico, meu campo de pesquisa – é nesse momento que me proponho a discutir as particularidades e articulações entre educação e identidade negra. A potência política contida na presença de estudantes negros em cursos de Dança dentro de uma instituição de ensino pública (no presente estudo, a UFSM) já é por si só uma forma de enfrentamento político.

Então, pensando nas relações entre os sujeitos dentro do espaço acadêmico, a meu ver o trabalho artístico operado nos cursos de Dança da UFSM proporciona uma disponibilidade e uma sensibilidade para o afeto. Ou seja, as técnicas de Dança contribuem e estruturam a relação do seu próprio corpo e entre os sujeitos, como por exemplo, o trabalho corporal do Contato e Improvisação (Contato).²¹

Para mim, há diferentes formas de se expressar e interagir com o outro e por isso encaro a Dança também como forma de interação, de reciprocidade nas relações e de

²⁰ Trecho da música “Cota não é esmola” da artista Bia Ferreira.

²¹ Contato e improvisação é uma forma de Dança improvisada desenvolvida a partir da exploração do corpo em relação ao corpo de outro(s), usando principalmente a consciência de peso, do toque e do movimento. A técnica foi iniciada pelo bailarino e coreógrafo Steve Paxton, visando explorar o centro de gravidade, rolamentos, queda, ligada a Dança Moderna, na década de 1970 (LEITE, 2005). Para uma explicação aprofundada sobre a prática, ver: CASTRO (2017).

partilhamento de saberes e valores. Trago o Contato e Improvisação como um exemplo para pensar nas relações entre colegas dentro da universidade que, de modo geral, tem abraços e apertos de mão como limite de contato físico. Em práticas de Contato, há uma relação muito mais íntima que possibilita o afeto entre os sujeitos, principalmente porque nessas experimentações a entrega não é só do peso do corpo para explorar movimentos com o outro. É entregar a confiança de que o colega está presente no jogo de perguntas e respostas com o corpo, é entregar a atenção para participar desse jogo, é tocar em diferentes partes do corpo e permitir ser tocado. É também, além disso tudo, estar vulnerável nessa relação, já que combina a experiência pessoal com o improvisado e o contato com o outro, transformando não só a organização de si em um processo formativo, mas em paralelo com a regulação e modulação com o outro.

Considerando que a prática é calcada majoritariamente na experiência corporal sensível, constrói a atenção presente na troca e privilegia as possibilidades mútuas de reinvenção de mover-se. Por fim, a lógica de funcionamento do Contato atravessa não apenas uma forma nova de experimentar o movimento, mas apresenta uma possibilidade de sentir-pensar-agir junto com o outro (CASTRO, 2017).

O conhecimento educa a percepção para outras possibilidades de ser e, pelo que vivi como aluna e como pesquisadora, principalmente no curso de Dança Bacharelado, é isso que ocorre. Pensar em si e no seu corpo. Pensar esse corpo em relação com outro. Pensar o corpo do outro como um outro mundo. Pequenos universos interiores que habitam o mesmo espaço e dialogam entre si, dentro de práticas coletivas em salas de aula na graduação em Dança.

A percepção a que me refiro é construída, primeiramente, pautada no meu contato com os estudos do professor, bailarino e coreógrafo Klauss Vianna (2005). No segundo semestre da graduação, participei como bolsista no projeto Abordagens Somáticas do Movimento na Criação em Dança com uma pesquisa de iniciação científica inspirada nas práticas da técnica Klauss Vianna, sob orientação da professora Heloísa Gravina. Essa técnica hoje é considerada parte da educação somática pensa o corpo a partir da atenção, da escuta e do movimento consciente conectado a consciência corporal. A partir de Vianna (2005) durante a graduação em dança, passei a entender a relação entre atenção, ensino, aprendizagem e criação artística a partir das práticas de educação somática como um caminho para além da clássica epistemologia mecanicista em que se pautam alguns modos de fazer dança. A partir disso, esse modo de fazer e pensar Dança dentro da universidade contribui muito para a consolidação da área como campo de conhecimento.

Para a Dança, os impactos do conhecimento a partir da percepção foram muito determinantes principalmente no que diz respeito as práticas educacionais, já que me refiro aqui a uma graduação. Nas aulas que foram inspiradas e pautadas pelas abordagens somáticas, ao invés de copiar um modelo, o aluno aprendia a trabalhar com parâmetros – como por exemplo as posições entre os ossos e articulações, os estados tônicos musculares, a condição dos apoios, entre outros – de modo independente.

Para dar suporte teórico aos apontamentos que faço a partir da memória que tenho das aulas, trago a artista da dança e pesquisadora dos estudos do corpo Eloisa Domenici (2010), quando esta diz que mesmo com alguma frase proposta pelo/a professor/a (o que chamei anteriormente de indicações verbais), este procedimento é apenas uma etapa do aprendizado. Em uma etapa seguinte o aluno é estimulado a descobrir de modo independente novos caminhos e encadeamentos. O objetivo disso tudo, segundo a autora, é que o aluno descubra como ele se move e como pode se mover, conquistando uma posição de autonomia.

Após esse entendimento com a Dança, ingressei no mestrado e pude elaborar essa perspectiva de educação através da atenção a partir de Tim Ingold (2018), principalmente quando o autor aborda as questões do mundo além do invólucro da pele. Em “L’anthropologie comme éducation”, o autor propõe pensar a educação como um processo para além de uma percepção clássica, desconstruindo a ideia de pedagogia tradicional e amplificando o entendimento dos sentidos da educação e de como se processa o aprender.

Aqui, faço uso da sua abordagem para tentar, de alguma maneira, delinear a interdisciplinaridade da minha pesquisa. Aprender pelo corpo pode ser visto como um processo evolutivo capaz de auto-organizar e elaborar a autopercepção de si enquanto artista e enquanto sujeito no mundo, como vejo na Dança com Vianna (2005), Domenici (2010), Fortin (2011), Campos & Rodrigues (2015), entre outros. Com Ingold (2018) e sua Antropologia da Educação consigo pensar também a forma de produção de conhecimento em Dança na UFSM com suas atividades reflexivas, sensoriais, afetivas, emocionais e principalmente criativas.

Embora encontre suporte teórico na Antropologia, reconheço e reafirmo a Dança como área de conhecimento autônoma. Isso se dá, pois, o entendimento através de si caminha para a experiência da produção artística e permite o desenvolvimento pessoal, artístico, acadêmico, intelectual e compartilha esse aprendizado na troca com o outro.

É importante ressaltar que não são todos os espaços (principalmente os formativos em Dança) que têm uma abordagem de ensino que extrapole a dinâmica de cópia e reprodução e priorize o desenvolvimento e aprendizado individual. Essa singularidade das graduações em

Dança da UFSM pode interferir nos modos como os alunos negros entendem, aceitam e manifestam (ou não) a sua negritude, tornando a espiral mais distante ou mais próxima de mim.

No atual cenário da sociedade brasileira o debate político sobre as reais condições sociais e educacionais da população negra vem ganhando espaço e aqui os temas da educação e identidade negra serão abordados a partir de um recorte específico. Quando digo “população negra” estou me referindo, nesse trabalho, aos sujeitos da pesquisa realizada no momento, ou seja, aos sujeitos que passaram ou estão passando pelo processo de formação nos cursos de Dança da UFSM. E, quando digo “educação”, falo do ensino superior com ênfase na UFSM e seu programa de ações afirmativas.

A educação, enquanto processo que constitui a humanização do sujeito, ocorre em diferentes espaços, possui diferentes formatos e modelos. Aqui evidencio a educação no interior da Universidade, como já exposto, encarando a graduação em Dança como um espaço de compartilhamento de saberes, muitas vezes visto como um outro mundo: o do conhecimento científico, apartado do “mundo real”. É, além disso, nesse espaço que também compartilhamos valores, crenças e hábitos, assim como diversos preconceitos, entre eles, os raciais (GOMES, 2002).

Enquanto processos construídos social e historicamente, segundo Nilma Lino Gomes, dedico uma parte desta pesquisa para me debruçar na reflexão sobre educação dentro da Universidade. A instituição pode ser considerada como um espaço que interfere na construção da identidade negra. A presença do negro no espaço acadêmico é vista tanto de uma forma que pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, negá-las e silenciá-las. A reflexão sobre ser negro na universidade e sobre as ações afirmativas aparece em meu trabalho de campo em diversos momentos e, em um deles, um de meus interlocutores se refere às ações afirmativas apontando: *“não adianta dizer: e que a universidade se pinte de povo (...) e não rever as políticas de permanência”*²².

Com essa fala é possível identificar as lacunas resultantes das diversas formas de exclusão do/a aluno/a negro/a e que contribuem para que se perpetue um entendimento do negro/a como sujeito inferior. Com isso, e também a partir de Feltrin & Bagetti (2016), é afirmo que as universidades têm sido instrumentos de produção e reprodução de uma visão de mundo monocromática.

²² Trecho de uma entrevista com Carlos, interlocutor que será apresentado no segundo capítulo, bem como os demais sujeitos da pesquisa.

Por entender que a identidade negra é também construída durante a trajetória acadêmica, muitas vezes a forma como o/a negro/a é visto/a se choca com a sua própria visão e experiência da negritude. Muito provavelmente a angústia se instala nesse conflito de autoimagem, pois são sentimentos confusos e desestabilizadores já que

diante de uma estrutura e de práticas excludentes não é de se estranhar que muitos alunos e alunas negras introjetem o racismo e o preconceito racial (...). As desigualdades construídas socialmente passam a ser consideradas como características próprias do negro e da negra. Dessa maneira, um povo cuja história faz parte da nossa formação cultural, social e histórica passa a ser visto através dos mais variados estereótipos. Ser negro torna-se um estigma. (GOMES, 2002, p. 42)

Isso reverbera nos lugares onde o sujeito negro consegue – ou não – chegar. Nesse sentido, se a pergunta for: “qual o corpo que comumente ocupa lugar na Dança dentro das instituições de ensino?” A resposta certamente será: “o branco”, pois há espaços que já estão automaticamente predeterminados e legitimados ao sujeito negro e não são dentro da Universidade. Subverter, de certa forma, essa lógica, é um movimento muito grande e é por isso que o universo da pesquisa se dá no espaço acadêmico. Por isso, penso numa possibilidade de ver esse lugar muito mais preto. Pretear as cenas, os palcos, as salas de aula, os espetáculos, as *performances*. Pensar em um futuro com mais Dança preta, feita por pretos/as e legitimada por todos.

Os corpos aos quais me refiro não são os ideais aos olhos da sociedade calcada em padrões embranquecidos. São corpos de sujeitos que partem dos espaços periféricos ou marginais, trazem memórias, danças, ancestralidade e são fontes da pesquisa a partir da riqueza das suas histórias e experiências. É importante ressaltar que aqui me refiro a sujeitos que quando desejam se qualificar academicamente, visando lutar contra as desigualdades sociais, muitas vezes se deparam com uma instituição – e infelizmente, não a única – que é também instrumento para a propagação do racismo através de omissões, falhas, conivências e cumplicidade com a discriminação racial.

Frantz Fanon (2008), analisando a luta antirracista e anticolonial no contexto pós-segunda Guerra Mundial, elabora os desdobramentos do racismo e do colonialismo como formas de dominação entre os seres humanos. O autor aponta justamente as relações assimétricas entre diferentes grupos marcados pela questão racial e oferece uma crítica ao racismo, ressaltando que este deve ser entendido como um modo socialmente criado para ver o mundo e viver nele, ou seja, o/a negro/a é construído enquanto tal.

Essa inesgotável discussão me leva para a importância da Lei 10.639 que, segundo o Portal do Governo Brasileiro²³, foi sancionada em janeiro de 2003 pelo ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva. Tal Lei torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, visando incluir o estudo da África e dos africanos e africanas, a luta dos negros e negras no Brasil e na formação da sociedade nacional. Além disso, visa o resgate da contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política reconhecendo como elementos pertinentes à História do Brasil.

No que diz respeito ao papel da Universidade enquanto fator de contribuição nos processos de (re)construção e (re)afirmação da identidade negra, a Lei tem papel crucial para a formação dos profissionais da Dança que poderão trabalhar no âmbito de ensino escolar, por exemplo. Além disso, serão profissionais aptos e instrumentalizados para dar conta do conteúdo programático previsto por lei e que deve ser ministrados em todo o currículo escolar, em especial nas áreas das Artes, Literatura e História, segundo o artigo 26-A da Lei.

A partir disso, entendo que a aprovação da Lei busca ressignificar o papel do sujeito negro/a no Brasil, inserindo no espaço educacional a divulgação e a valorização da estética e da cultura negra. Além de possibilitar, também, outros caminhos como referência ao povo negro sem ser as marcas da escravidão. Isso é extremamente necessário, pois principalmente nas escolas o/a negro/a é apresentado unicamente como escravo, sem passado e sem história, acarretando somente essa influência na formação da sociedade brasileira. A meu ver, o/a negro/a também é herói, é estética, é cultura. Na arte o/a negro/a também é protagonista, é solista e capaz de dançar sua própria cena.

Pensar a relação entre educação e identidade negra é um desafio para a construção de uma pedagogia que acolha a diversidade e que encare as questões políticas, criando novos materiais didáticos, dialogando com a comunidade e com o movimento negro, bem como, que acima de tudo questione e abandone o isolamento do negro em um mesmo tipo de sujeito. Sobre isso, Nilma Lino Gomes (2002, p. 41) diz que “não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual”. Nesse sentido, é importante pensar também nos projetos pedagógicos dos dois cursos, tendo em vista que já no início da graduação são obrigatórias disciplinas de Balé e, por exemplo, em nenhum momento há disciplinas que enfatizem as danças de matriz africana em específico.

²³ Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm (Acesso em: Maio/2019)

Além disso, para seguir no exemplo do Balé, compreendo a importância do conhecimento e da formação de uma abordagem euroamericana, bem como o valor que possuem as técnicas de clássico. Ao mesmo tempo, ressalto que há outras culturas e aspectos a serem considerados: em dois semestres de Fundamentos de Dança Clássica não lembro do nome de Mercedes Baptista²⁴ ter sido mencionado, por exemplo, mesmo que esta tenha sido a primeira bailarina negra a integrar a primeira escola de balé clássico no Brasil, segundo a professora de arte e expressão negra Edileusa Santos (2015). Ao mesmo tempo, George Balanchine e Agrippina Vaganova²⁵ eram artistas que cotidianamente eram citados não somente nas aulas de balé, mas repetidamente nas aulas de História da Dança.

A partir disso, crio mais uma tensão: além de não nos vermos nos professores e professoras do ensino superior – pois desde sua criação em 2013, nenhum dos cursos de Dança teve algum/a professor/a negro/a, o que infelizmente é comum em diversos espaços educacionais – temos muito mais contato com a cultura europeia. Por isso, nesse trabalho também desejo averiguar e descrever se e como se articulam representatividade negra e educação no decorrer do curso dentro e/ou fora das disciplinas.

Tradicionalmente, se reserva aos negros/as e pobres uma educação de inferior qualidade, dedicando o essencial dos recursos humanos e financeiros voltados à educação para um pequeno contingente da população, ou seja, a elite branca. Na apresentação do livro organizado pela Prof^a Dr^a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e pelo Prof^o Dr^o Valter Roberto Silvério, “Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica”, Ronald Acioli da Silveira (2003) aponta que a iniciativa do ex-presidente Lula e do Ministro da Educação Cristovam Buarque ao sancionarem a Lei 10.639, reafirma que ela deveria ser uma “lei de letras vivas” (Silveira, 2003, p.12) para que talvez tenhamos um ganho na qualidade social, tanto da escolarização básica, quanto nas instituições de ensino superior, “uma vez que passarão a ter uma composição étnica e econômica mais próxima daquela que existe no País. Isso talvez venha a tornar nossa elite um pouco mais humana” (SILVEIRA, 2003, p.18).

²⁴ Para ver mais sobre a história de Mercedes Baptista e do balé clássico no Brasil, indico COSTA (2019) e CANDIOTTO (2017) e o documentário “Balé de pé no chão – a dança afro de Mercedes Baptista”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x9CMU4aayjU> (Acesso em: Jan/2020)

²⁵ George Balanchine e Agrippina Vaganova foram bailarinos russos que desenvolveram técnicas de balé a partir da pedagogia que trabalhavam. Para ver mais sobre, consultar: CASTRO (2013).

1.7. “E que a universidade se pinte de povo”: as cotas na UFSM

*A luta começou em 2003.
São 13 anos de uma luta que não resolve tudo.
A reserva de vagas não vai resolver tudo.
Talvez as lutas mudem de foco, mas nós seguiremos lutando.²⁶*

É importante considerar, em meio a discussão sobre negritude e educação, o acesso tardio de estudantes negros ao ensino superior, ingresso que se intensifica a partir da adoção da política de ações afirmativas. Ingressei no curso de Dança através da cota racial, onde me autodeclarei negra e hoje sou a primeira bailarina negra bacharela em Dança no Rio Grande do Sul.

Tratar de cotas no Brasil exige uma reflexão sobre as extremas e históricas desigualdades de oportunidades educacionais que caracterizam o país, portanto, será brevemente apontada aqui como parte da trajetória não só da UFSM, mas do país inteiro. As cotas são consequência de anos de lutas dos movimentos negros e dizem de uma mudança de extrema importância para o debate sobre o acesso ao ensino superior que se configurou na última década. Foram mais de 150 mil negros e negras nas estruturas universitárias após três anos de políticas afirmativas, segundo o Ministério da Educação²⁷. O número aumenta para mais de 700 mil, no Censo mais recente do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)²⁸, realizado em 2017.

Essas Ações são justificadas com a razão de repararem ou compensarem injustiças cometidas no decorrer da história e que hoje segrega o sistema educacional. As políticas de ações afirmativas são um caminho para que se efetive a igualdade de acesso a bens básicos, não se reduzindo a cotas, pois para Nilma Lino Gomes elas são

apenas uma das estratégias de implementação dessas ações e, ao serem implantadas, desvelam a existência de um processo histórico e estrutural de discriminação que assola determinados grupos sociais e étnicos/raciais da sociedade. Talvez por isso elas incomodem tanto a sociedade brasileira (...) (GOMES, 2002, p. 45)

O ingresso do negro no ensino superior proporciona experiências de ruptura com o modelo tradicional de universidade. Assim, a presença de sujeitos até então impedidos de frequentar bancos universitários questiona as ideologias, as teorias e as metodologias que

²⁶ Registro do meu diário de campo (01/10/2019) da fala de Ana Lúcia Aguiar Mello na disciplina Estudos Étnicos-Raciais I, complementar no curso de Ciências Sociais-Bacharelado da UFSM.

²⁷ Fonte: Portal Brasil <<http://www.brasil.gov.br/editoria/educacao-e-ciencia/2015/11/cotas-elevam-presenca-de-negros-nas-universidades-federais>> (Acesso em: Março/2019)

²⁸ Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> (Acesso em: Março/2019)

sustentam e que desenvolvem a produção de conhecimento, redimensionando as atividades acadêmicas, científicas e nesse caso, artísticas.

A UFSM instituiu o Programa de Ações Afirmativas pela Resolução 011/2007 e a sua adoção visa suprir a necessidade de democratização do acesso ao Ensino Superior público e erradicar as desigualdades sociais e étnico-raciais. O Programa define a reserva de vagas para alunos afro-brasileiros, pretos e pardos, indígenas, portadores de necessidades especiais e estudantes oriundos de escolas públicas. Para tanto, conta com as atividades do Afirme²⁹ que assessora o ingresso e a permanência universitária dos acadêmicos cotistas. (Fonte: Coordenadoria de Ações Educacionais – CAED/UFSM)

Para dar conta de uma discussão aprofundada neste assunto, julguei interessante conversar com duas mulheres icônicas da UFSM: Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia Aguiar Mello e Prof^a. Dr^a. Maria Rita Py Dutra. Ambas participaram ativamente da luta e do processo de implementação de cotas na UFSM e coordenam o GT Negros (NECON/UFSM), grupo de estudos do qual fiz parte durante o mestrado e que de diversas formas contribuiu para este trabalho. A professora Ana Lúcia foi coordenadora do Observatório de Ações Afirmativas para acesso e permanência nas Universidades Públicas da América do Sul de 2012 a 2017. A professora Maria Rita abordou a política de cotas e alunos negros da UFSM na sua tese “Cotistas Negros da UFSM e o Mundo do Trabalho”, defendida em 2018 e seu trabalho possibilita que eu estabeleça diálogos com esta escrita.

É importante pontuar que Maria Rita Py Dutra é considerada um exemplo e uma fonte de inspiração para os alunos negros e negras da UFSM, principalmente por ser uma mulher negra ativamente inserida em diversos projetos de cunho social e por ser a primeira mulher negra doutora em educação nesta instituição.³⁰ Em sua tese, “Cotistas negros da UFSM e o mundo do trabalho”, Dutra (2018) nos conta como foi o processo de adoção de cotas para o acesso ao Ensino Superior: as discussões iniciaram em 2006 no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), propondo o “Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social” que definiu um prazo de 10 anos para adoção de cotas para afro-brasileiros, alunos de escolas públicas, indígenas e portadores de necessidades especiais. Em 2007, a proposta foi

²⁹ Afirme: Observatório de Ações Afirmativas para acesso e permanência nas Universidades Públicas da América do Sul <<https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/afirme/>> (Acesso em: Março/2019)

³⁰ Sobre Maria Rita Py Dutra ser a primeira doutora negra em educação: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/pre/observatorio-de-direitos-humanos/maria-rita-py-dutra/> (acesso em: dezembro/2019). Notícia em um dos maiores sites sobre negritude brasileira: <https://www.geledes.org.br/mulher-e-primeira-negra-concluir-doutorado-em-educacao-na-ufsm/> (acesso em: dezembro/2019)

aprovada pela diferença de um voto no Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE), instituindo o Programa dentro do prazo de 10 anos.

Com a aprovação da Lei 12.711/2012 (Lei de Cotas), segundo Dutra (2018), foram feitas marchas e protestos de estudantes que se consideravam um “exército contra as cotas”, exigindo que a presidenta Dilma Rousseff vetasse o projeto de lei sancionado. Em 2012, Santa Maria teve o seu “exército contra as cotas” formado por um grupo de estudantes de escolas particulares e cursinhos pré-vestibulares, apoiados por empresários locais e que percorreram as ruas centrais da cidade realizando uma marcha.

Ao final dessa marcha, na Praça Saldanha Marinho, centro da cidade, o grupo foi recebido por militantes do Movimento Negro, estudantes e cotistas da UFSM onde houve um debate e os dois grupos – favoráveis e contra as cotas – puderam expor seus pontos de vista. Maria Rita estava lá, como conta em tua tese. Foi de suma importância conviver com ela durante o período do mestrado para ouvir suas histórias, ver, sentir, ouvir e aprender sobre negritude no meio acadêmico, sobre cotas e compreender um pouco como se deu esse processo na UFSM.

Durante meu trabalho de campo, fui convidada pela professora Maria Clara, orientadora dessa pesquisa, para participar de uma aula sobre as cotas raciais em uma disciplina na graduação em Ciências Sociais. A aula em questão fazia parte da disciplina de Estudos Étnico-Raciais I e nessa noite, ouvi por quase duas horas a história da implementação das cotas pela narrativa da professora Ana Lúcia Aguiar Mello.

Ana conta que o programa de Ações Afirmativas foi criado no governo de Fernando Henrique Cardoso em 2006 e que a Resolução que tratava de cada modalidade de cotas foi aprovada em 2007, muito às custas do envolvimento e pressão dos movimentos negros. Em 2008 havia 20% das vagas reservadas para negros de qualquer origem escolar e para estudantes de escola públicas.

Depois disso, em 2012, houve uma adequação: foram inclusos nessa reserva de vagas indígenas, portadores de deficiência, candidatos com baixa renda e a origem escolar tornou-se inclusa em todas as cotas. Nesse momento de resgate histórico das cotas na UFSM, Ana chama atenção para o REUNI como fator importante de expansão da Universidade e se refere a esse processo como um “boom” no ensino superior que tem como consequência um ganho intelectual.

Segundo a professora, a reserva de vagas está explicada pois antes das cotas havia 30% de alunos originários da escola pública e esse número aumenta para 83% após a adoção das ações afirmativas. Ana diz que “os alunos não eram contemplados com vaga na

universidade com ideologias de meritocracia” e ainda completa, compartilhando conosco seus diálogos com a prof^a Maria Rita, que acredita que as cotas trouxeram muitas mudanças na nossa sociedade, já que muitos alunos estão inseridos em uma pós-graduação graças ao acesso à universidade.

Na exaustiva assembleia que durou mais de 10 horas com o CEPE para a aprovação da implementação na UFSM, Ana teve que ouvir ideias contrárias proferidas em frases como “ah, mas os negros não vêm mesmo, não precisam de vagas”. De setembro de 2012 à março de 2017 estive no AFIRME, com essa experiência e mesmo após a implementação das cotas, Ana conta as dificuldades que identificou e enfrentou em relação as ações afirmativas:

- a ausência de bolsas de Iniciação Científica que fossem específicas para ações afirmativas;
- logo após a implementação do programa, era proibido divulgar quem era cotista nas listas de candidatos aprovados nos processos seletivos;
- a Lei de Cotas é de 2012, mas, somente em 2017 foram inseridos os deficientes;
- não houve e ainda não há divulgação das cotas, principalmente nos processos seletivos;
- há Quilombos em Nova Palma/RS e Restinga Sêca/RS³¹, por exemplo, mas não há cotas para quilombolas, pois só se pensa no/a negro/a urbano/a;
- a assistência estudantil é universalista, tendo em vista que não há um atendimento psicológico específico (as cotas foram aprovadas em 2008 e só em 2016 (8 anos depois) foram criados os serviços no SATIE e na CAED);
- havia a expectativa de criação de cotas para os programas de pós-graduação, mas não se concretizou;
- nas relações atitudinais, os coordenadores de curso não sabiam quem eram os cotistas e por diversas vezes professores foram preconceituosos com os alunos, rotulando-os como cotistas de forma pejorativa;
- às vezes as vagas por cotas são mais concorridas do que pela ampla concorrência, tendo em vista que há muitas pessoas vindo de escolas públicas e poucas vagas devido as fragmentações (recorte salarial, racial, educacional, entre outros).

Além das dificuldades citadas pela prof^a. Ana durante a aula, darei mais atenção à uma em especial, pois surge, a partir da implementação, uma questão sobre a autodeclaração enquanto preto/a ou pardo/a: como as pessoas seriam classificadas?

³¹ Nova Palma e Restinga Sêca são municípios próximos à Santa Maria e é bastante comum moradores dos dois espaços estudarem na UFSM.

Após um amplo debate sobre questões identitárias, foi decidido que haveria um reconhecimento interno no grupo, levando em conta o que o/a candidato/a se considerasse. Nesse momento, Ana cita Fredrik Barth para que pudéssemos, eu, os outros colegas e a prof^a. Clara, compreender que ali seria instaurada uma dinâmica de atribuição e autoatribuição. Logo após a implementação das cotas, havia uma comissão formada pelo Movimento Negro e pelo sindicato que acompanhava a autodeclaração. Olhavam uma fotografia do candidato cotista e, em caso de dúvida, este candidato era chamado para uma entrevista. No fim das contas o que realmente contava, segundo Ana, era o sentimento de pertencimento expresso ou não nessa entrevista. Esse processo ocorria quando o/a candidato/a já era aluno/a da instituição, de forma que não havia uma aferição, mas sim, um monitoramento após o ingresso.

Em 2012, uma nova formulação do MEC indicou que a aferição da vaga fosse realizada no momento em que o/a candidato/a confirma seu interesse à mesma, antes do período letivo. Assim é feito até hoje, o/a candidato/a se declara e somente após isso ele/a confirma a vaga e se torna aluno ou aluna da instituição. Quando fiz o processo seletivo para a Dança, em 2013, não sabia direito como isso funcionava e optei por cotas por achar que seria menos concorrido. Como a UFSM estava se adaptando a essa nova regra, não foi solicitado que eu participasse dessa aferição. Pelo que lembro, enviei os documentos com uma folha de autodeclaração pelos correios com uma foto 3x4 minha.

No seu relato, Ana compartilha que a comissão não deseja um “tribunal racial” e que não se limita a questão fenotípica, mas leva em conta a trajetória e o histórico familiar, ou seja, o que Ana se refere como pertencimento. Novamente, explica a posição da comissão a partir de um olhar antropológico: “os antropólogos falam que as identidades são fluidas” e com isso, a comissão leva em conta o contexto em que o candidato está inserido.

Desde o ano seguinte do meu ingresso, 2014, há o acompanhamento dos/as candidatos/as ao final do processo seletivo, ou seja, ele/a não se torna aluno/a autodeclarado/a sem passar pela comissão e de forma presencial assinar a sua autodeclaração. Na comissão, composta por cerca de 10 pessoas, não há membros externos à UFSM ou alunos/as do Movimento Negro universitário (como o Afronta, por exemplo). Há somente técnicos/as, servidores/as e docentes.

A partir da aula que tive com a prof^a. Ana, da leitura da tese da prof^a. Maria Rita, dos encontros no GT Negros e outros espaços que conversei sobre isso com elas, é importante ressaltar que o que interroguei, a partir do universo de pesquisa, não é só a (auto)imagem da pessoa (no sentido estético da negritude). É, além disso, o lugar discursivo e disciplinar de

onde as questões de identidade é, estratégica e institucionalmente, colocado. Percebi, com todos esses atravessamentos, que há uma negociação da identidade negra. Mais do que isso: há uma manipulação dessa identidade e, sendo assim, também é importante pensar nas máscaras colocadas durante a graduação (e durante a vida toda, por que não?), como estratégias de sobrevivência.

Há diversos casos de racismo que já foram denunciados na UFSM e muito mais que não foram delatados. Mensagens escritas nas paredes dos banheiros, ameaças nas portas da sala de aula e alunos/as perseguidos/as e agredidos/as. Isso acontece porque entendo a comunidade acadêmica como um reflexo da sociedade como um todo, ou seja, o sujeito acadêmico é o mesmo dentro e fora do arco³² e em todos os espaços que frequenta. Como existe racismo “fora do arco”, infelizmente também existe dentro dele.

Essas constatações exigem de mim uma resolução, no sentido de fazer alguma coisa para ajudar a erradicar o absurdo que isso significa para nós negras/os e os prejuízos de cunho cultural, social, artístico e político para o nosso país. Acredito que me debruçar sobre essa temática na pesquisa é um caminho possível.

Chegando ao fim desse capítulo sinto a potência de estudar os processos identitários carregados de percalços e isso me impulsiona a continuar, pois compreendo que, de certa forma, estou aprofundando, reconhecendo e expondo de modo afirmativo a força e o protagonismo dos negros e negras na Dança. A cada fim de ciclo – seja de escrita ou de movimento – a pesquisa vai ganhando consistência e camadas de maturidade.

Após apresentar a justificativa desse estudo a partir do meu processo formativo em Dança, os caminhos metodológicos escolhidos e iniciar as discussões sobre negritude e identidade no campo artístico universitário, encerro aqui o primeiro capítulo. Este, é considerado como uma semente que foi plantada e que irá germinar nas reflexões dos próximos capítulos, pois sei que o tema que abordo é amplo. Portanto, muitos aspectos surgiram no decorrer da pesquisa e inspiraram os capítulos que seguem.

³² Aqui faço referência ao Arco da UFSM, que fica localizado na entrada do campus Camobi, demarcando fisicamente o espaço da Universidade.



2. DO CAMPO PARA O TEXTO E VICE-VERSA

*Um texto é sobre algo,
ou podemos pensá-lo como desdobramento do corpo,
do movimento
ou de uma dança?³³*

Por se tratar de uma dissertação que reflete sobre os processos identitários, sobretudo no período acadêmico de artistas negros e negras dos cursos de Dança da UFSM, ressalto a

³³ ICLE, Gilberto. ROSA, Tatiana Nunes. Sobre os limites do corpo in **Conceição | Conceptn**. Campinas, SP. V.1, n.1, p. 14-29. Jul/Dez. 2012

importância da descrição das trajetórias desses indivíduos, uma vez que, através delas se torna possível identificar processos de (re)afirmação da identidade. Para dar conta de tal descrição, o objetivo deste capítulo é compartilhar as vivências no meu trabalho de campo, as quais balizaram o mapeamento das trajetórias dos interlocutores e interlocutoras que compõem o universo da pesquisa.

Entendo o conceito de campo, com base no sociólogo e antropólogo Pierre Bourdieu (1996), como um espaço social que está estruturado a partir das relações e tensões entre os indivíduos, ou ainda como um campo de forças entre as posições sociais. No meu trabalho as posições sociais podem ser definidas como alunos e alunas (cotistas e não-cotistas), colegas, professores/as, funcionários/as e cada um deles/as possui menor ou maior poder na lógica de funcionamento de um modo relacional.

Portanto, adentrar nesse campo artístico e universitário agora ocupando uma posição social não mais de aluna, mas sim de pesquisadora, necessita de uma compreensão do que é tal empreendimento. A partir disso, o trabalho de campo é considerado aqui desde do que apontam os professores Humberto Martins e Paulo Mendes:

O trabalho de campo é simultaneamente uma técnica de pesquisa, uma metodologia e uma experiência que envolve os investigadores em interações (extra)ordinárias com outras pessoas (...) e que nos leva a reconsiderar a nossa relação com o mundo num processo de aprendizagem permanente (MARTINS & MENDES, 2016, p.18)

No trabalho de campo que realizei, me deparei com um espaço que me obrigou a ser espectador e ator ao mesmo tempo (MARTINS, MENDES, 2016). A partir disso escolho alguns aspectos a serem estudados mais detalhadamente, como a interação entre os sujeitos do meu universo de pesquisa e os demais sujeitos que fazem parte dos cursos de Dança. Me lancei nesse desafio munida de recursos teóricos e conceituais que me ajudaram a dar sentido às experiências, tanto aquelas que vi e escutei dos sujeitos da pesquisa, quanto as minhas afloradas pelo contato com todos os conteúdos.

É importante ressaltar, assim como aponta Ingold (2011), que a Antropologia não é só estudar as pessoas, mas sim, estudar *com* elas – e todo o resto que compõe o ambiente do campo. Há um envolvimento corpóreo-sensorial (MARTINS, MENDES, 2016) nos nossos corpos em movimento e, por isso, compartilho este trabalho dançando. Isso pode ser visto no registro feito por Dartanhan Baldez Figueiredo na minha apresentação no GT Negros (NECON) no segundo semestre de 2019 que usei como capa do capítulo.

Tim Ingold (2016) diz que a etnografia é feita de encontros. Diferem dos encontros do cotidiano, pois na etnografia dizemos às pessoas que estamos lá para conhecê-las, estudá-las,

aprender com elas e para que essas pessoas estejam cientes de que colaboram com a pesquisa e expliquem o que pensam sobre as coisas – no meu caso, sobre identidade negra na Dança. É isso que faz a minha experiência em campo, atreladas as minhas memórias e minhas notas desenhadas e rabiscadas constantemente em meu diário de campo, transformarem-se em material etnográfico e artístico.

Esse material foi produzido e elaborado em diversos momentos do trabalho e com diversas intensidades. Por vezes, escolhia anotar trechos de conversas do trabalho de campo ou dos textos que lia como impulso para a criação de movimentos. Ao conversar com os sujeitos, relembrar as minhas experiências na graduação e perceber que novos sentimentos se instalavam em mim enquanto pesquisadora, sentia que aquilo precisava ser dançado. A transformação em material etnográfico e artístico diz respeito a esse trânsito entre as duas áreas, entre as descobertas precisarem ser analisadas pelo suporte teórico da Antropologia e também pelo desejo do meu corpo de girar, de trocar de nível, de falar e fazer ao mesmo tempo, pelo suporte da Arte. Diz respeito, também, dos meus braços se afastarem do meu corpo e do meu olhar em diversas direções para expressar os lugares que eu ocupava naquele trabalho de campo: de ex-aluna, de mestranda, de colega, de professora, de amiga, de orientanda e de pesquisadora. As fotos que registrei com meu celular também fazem parte deste material e, inclusive, consolidam de forma estática o que com giros, deslocamentos, movimentos rápidos e intensos eu expressei em *performance*.

Uma das condições particulares do meu trabalho diz respeito à proximidade e ao convívio com o campo, ou seja, a relação de afeto dotada de empatia pelo convívio com os interlocutores e interlocutoras. Essa empatia foi se construindo desde antes da pesquisa do mestrado, quando avistei alguns deles/as pelo *campus* e, em algum lugar dentro de mim, sentia uma identificação por sermos artistas negros e negras dentro da Universidade. Essa empatia foi se fortalecendo a cada aula que eu assistia, a cada entrevista que realizava, a cada conversa de corredor. Foi se construindo, principalmente, por compreender emocionalmente seus desabafos, suas angústias, seus anseios (como trabalhos finais a serem apresentados, elaboração de projetos de pesquisa, escrita e apresentação de TCC, participação em grupos de estudos, pesquisa e extensão, entre outros) e partilhar desses sentimentos por já ter estado na condição de acadêmica da Dança.

As observações de campo foram realizadas, sobretudo, em três espaços: o primeiro, no curso de Dança-Bacharelado, em especial as disciplinas de Danças do Brasil I e III, que participei como pesquisadora convidada e a docência orientada na disciplina de Cultura Brasileira: diálogos com a Dança, ambas ministradas pelo prof^o Dr^o Flávio Campos, co-

orientador deste trabalho. Ainda dentro do espaço que diz respeito ao Bacharelado, também observei o cotidiano do prédio 40C de março a setembro de 2019, os eventos da Dança, como reunião do DA do Bacharelado, apresentações finais de disciplinas, algumas aulas que assisti e ministrei ao decorrer do semestre, a pré-banca de TCC do Bacharelado, entre outros espaços que aqui irei descrever.

O segundo espaço diz respeito ao cotidiano do CDA, prédio da Licenciatura em Dança. Nesse momento, participei de algumas aulas das disciplinas de Práticas Educativas em Dança II e IV, obrigatórias na grade curricular do curso, ministradas pelos professores Neila Baldi e Gustavo Duarte.

O terceiro espaço, diz respeito às conversas diretamente com alguns alunos/as negros/as dos dois cursos, tanto presencialmente, quanto por vídeo-chamada, com caráter de entrevista semi-estruturada. Tais conversas ocorreram em diferentes momentos do meu trabalho de campo, marcadas previamente via redes sociais e também conversas informais sem o roteiro de perguntas em mãos.

O exercício de ser artista e etnógrafa foi, por si só, um processo educativo, pois a inserção em campo também me fez descobrir que as negritudes e os corpos negros que pesquiso estão mais próximos a mim do que eu pensava. O único problema era que, para realmente vê-los, precisava afastar um pouco os afetos e as memórias que ainda pulsavam em mim com tanta intensidade. O antropólogo Roberto Da Matta (1978) nos ensina que, em uma pesquisa etnográfica, é necessário tornar o que é tão próximo um pouco distante. Para me lançar abertamente nesta pesquisa, tomei como impulso seus apontamentos e segui o que propõe o autor, mas da minha maneira: como artista e não como etnógrafa. Sem perder de vista que se tratava de uma pesquisa antropológica, negocieei o afastamento – principalmente para a transformação das informações do trabalho de campo em dados etnográficos – com a perspectiva “desde dentro”.

No entanto, ocupar esse lugar de forma distanciada de algo que está totalmente imbricado com a minha história foi um tanto difícil. Portanto, ao incorporar o que sugere Da Matta (1978) a partir da perspectiva enquanto artista, encontrei distorções e tensões no campo da Dança. A partir dessa tentativa, até o estranhamento se torna um movimento dançado, pois me afasto e volto para dentro. Não é um distanciamento estático, mas uma tentativa de estabelecer um olhar periférico e ao mesmo tempo imbricado e totalmente imerso no universo da pesquisa. Nesse movimento, deixo meu corpo todo espiralar. São giros e curvas em torno de mim mesma e do meu lugar de fala enquanto artista-pesquisadora em uma (auto)etnografia.

A tentativa de distanciamento foi a que me deu a possibilidade de fazer uma (auto)etnografia aliada a um processo criativo artístico e autorreflexivo. Processo que, além de realocar algumas questões que habitavam em mim, modificou a própria metodologia de trabalho, pois, fazer práticas de Dança regularmente e experimentações em laboratório de criação se tornou tão importante quanto todas as outras atividades que exerci durante a pesquisa. Conciliar tais necessidades foi muito difícil, pois as demandas do mestrado em Ciências Sociais na maioria das vezes precisavam ser priorizadas.

Mesmo assim, reforço a ideia de que a sala de aula não é o único espaço de aprendizado. Não aprendi a fazer etnografia em aula, pois ela é só mais um dos espaços educacionais. Me instrumentalizei para investir no meu campo de pesquisa, mas todos os espaços de transmissão de cultura são espaços formativos. Sendo assim, nesse trabalho, a pesquisa foi feita com leituras, escritas, conversas, congressos, mas também com laboratório de criação e exploração de movimentos.

Entendo, então, a produção acadêmica, etnográfica e artística também como um processo humano (BRANDÃO, 2017), pois em campo misturei a vida, a educação, a criação e a pesquisa. Essa circulação de saberes, a partir da minha experiência, fez com que eu abrisse mão de olhares excludentes em prol de olhares múltiplos, para poder de fato me relacionar com meus interlocutores de pesquisa. A partir disso, vejo a imersão em campo como um processo de aprendizagem que é eminentemente relacional.

Isso tudo estava na maneira como eu interagira com os sujeitos, na forma como evidenciávamos a nossa relação para, a partir dela, dar conta das reflexões que proponho nessa pesquisa. Falo diretamente de acompanhar a jornada acadêmica desses sujeitos, de identificar nas práticas de Dança como o autoconhecimento e a consciência corporal fazem repensar o modo ver a si mesmo e de que maneira isso forma não só como sujeitos negros e negras, mas como artistas, professores/as e pesquisadores/as. Tais reflexões permeiam a compreensão de como os/as interlocutores/as estão em constante relação com os/as colegas e professores/as brancos/as, permitindo encontrar de forma concreta as relações étnico-raciais e entre classes sociais que vinha estudando no mestrado.

A experiência antropológica abriu horizontes desafiadores, pois encarei a Antropologia como um tensionamento para o movimento e o movimento como tensionamento para Antropologia. Ou seja, a minha dança, impulsionada pelas reflexões sobre as definições e redefinições da negritude, tensionava as abstrações e teorizações que eu lia, ouvia e assistia na antropologia. Ao mesmo tempo, esses debates teóricos funcionavam como uma via de mão dupla com o que eu dançava a partir do trabalho de campo.

Produzi, através da arte e da etnografia, uma outra realidade enquanto resultado a minha experiência somada com as experiências dos sujeitos de pesquisa. O que quero dizer, é que nesse falar e fazer (e girar, dançar, entrevistar, ler, apresentar...), produzi não só uma *performance* ou uma dissertação. Construí uma espiral que, metaforicamente, reflete os encontros e desencontros das trajetórias, que mostra a influência do meio (artístico e acadêmico) nos processos identitários.

2.1. Observação Dançante: notas, relatos e reflexões sobre o trabalho de campo

*A formação em dança é, conscientemente, uma pesquisa permanente – um estudo plural, transformador, uma proposta de vida para aqueles que a ela se dedicam.*³⁴

A analogia que faço ao chamar a Observação Participante de Observação Dançante é porque utilizo o meu corpo que dança para acompanhar e perceber, através dos sentidos, o cotidiano de alguns/mas dos/as interlocutores/as no período da formação em Dança. Utilizo a Dança também como um instrumento de pesquisa antropológica e sustento uma relação não tanto de observação, mas de relação corpóreo-sensorial (PUSSETTI, 2016) com os sujeitos de pesquisa através de nossos corpos em movimento.

As investidas exploratórias no meu trabalho de campo foram realizadas no segundo semestre de 2018, ainda no primeiro ano de mestrado. A partir do levantamento de dados dos candidatos e candidatas aprovados/as nos processos seletivos dos cursos de Dança, pude ter uma visão geral do número de alunos/as classificados/as, dos que ingressaram, dos que estavam em situação regular, dos que evadiram e dos que concluíram a graduação. Dessa forma, pude mapear, identificar e me aproximar dos possíveis sujeitos que iriam colaborar como meu estudo. Essa aproximação se deu de forma respeitosa nos ambientes de convivência da universidade – pelos corredores do prédio da Dança-Bacharelado e no Restaurante Universitário – quando era possível conversar e ouvir um pouco sobre suas trajetórias de vida.

Em março de 2019 comecei a Observação Dançante. Cursei, como pesquisadora convidada, a disciplina Danças do Brasil I que é obrigatória para Licenciatura e Bacharelado em Dança. Com aulas semanais no prédio 40C, a disciplina tem carga horária de 60 horas e é ofertada principalmente para alunos do terceiro semestre. É ministrada pelo Prof. Flávio Campos que tem como baliza, didática e metodológica, o método Bailarino-Pesquisador-

³⁴VIANNA, Angel. Prefácio. In: MILLER, Jussara. **A escuta do corpo: sistematização da técnica Klaus Vianna**. São Paulo: Summus, 2007.

Intérprete (Método BPI). Segundo o plano de ensino (em conformidade com o Programa Pedagógico), o maior objetivo da disciplina é viabilizar que o aluno seja capaz de realizar uma investigação corporal sensível e atrelada à sua história pessoal, através do contato com as matrizes de movimento das manifestações da cultura popular.

A disciplina conduzida pelo Prof. Flávio teve como objetivo trabalhar com os aspectos identitários, a investigação de si enquanto intérprete, o reconhecimento e a autoaceitação a partir do método BPI. Foi um campo fértil para a reflexão sobre construção e desconstrução da própria identidade e imagem corporal, foco primordial que conduziu essa pesquisa de mestrado.

Depois da minha graduação ter sido bastante marcada pelas abordagens somáticas (tanto pelas disciplinas quanto por minha escolha como metodologia do TCC), me deparei com um retorno ao curso em duas disciplinas pautadas em uma abordagem que, até então, era um tanto distante de mim: o BPI. De acordo com sua criadora, professora Graziela Rodrigues, o BPI é um método de pesquisa e criação em dança. Nasce integrado às pesquisas de rituais e manifestações culturais do Brasil. O foco é a identidade corporal do intérprete vista na integração dinâmica de seus aspectos culturais, sociais, fisiológicos e afetivos (RODRIGUES, 2010). O Método, em específico, trouxe à tona diversas reflexões que serão desenvolvidas mais adiante no texto, portanto, volto para a Observação Dançante.

Realizar a Observação Dançante acompanhando a turma com mais de trinta alunos possibilitou, entre outras coisas, que eu me aproximasse de alguns sujeitos da pesquisa e também conhecesse alunos e alunas que ingressaram após a minha conclusão do curso, em 2016. Nesta turma, havia três alunos negros. Um deles já fazia parte do meu universo de pesquisa por ter se autodeclarado negro e os outros dois eram da Licenciatura e, como mostrei no capítulo anterior, não tive os dados do curso em algumas turmas. Como já estava com um grande número de interlocutores, percebi que poderia conversar diretamente somente com os sujeitos que faziam parte do universo de pesquisa, mas que isso não anulava o fato de que, indiretamente, também estavam contribuindo. Esse contato inicial foi de suma importância pois, após o vínculo estabelecido, pudemos conversar e eu também pude conhecer suas histórias.

Com alguns deles o contato se deu aos poucos, extrapolando o período da aula, como almoço em conjunto no Restaurante Universitário, por exemplo. Além disso, estar imersa na disciplina permitiu que eu acompanhasse a situação extra-classe do curso, a partir da interação com os/as alunos/as, não só da disciplina em questão, mas também em momentos de

intervalo, antes ou depois das aulas, e em conversas de corredor ou pelo início de contatos virtuais nas redes sociais.

Fazer aula regularmente na disciplina de Danças do Brasil I também foi uma via de trabalho e preparação corporal individual, importantes principalmente para o momento de criação artístico-acadêmica. Atenção, escuta, trabalho muscular, energético e criativo através da experimentação e do aprendizado pelo corpo dão subsídio para o desenvolvimento da pesquisa. Por um lado, reconheci e reafirmei que esse trabalho de mestrado, em certos aspectos, tem caráter autobiográfico. Mas, por outro lado, se conectou com as experiências de outros sujeitos. Sobre a Observação Dançante escrevi em meu diário:

A partir da Observação Dançante, posso pensar a *performance* que venho trabalhando como uma criação de metáforas corporais que rompem com a ideia de uma “inspiração” ou de uma “iluminação” para a criação artística. A inspiração é carnal, é real e principalmente, é preta.

(Diário da autora, março de 2019)

A *performance* que criei para apresentar esse trabalho aborda, entre outras coisas, a autonomia acadêmica. Trato de uma poética que se intensifica na pesquisa de campo e que parte de questões pessoais, no que diz respeito ao modo de estar no mestrado e como acompanhar e compartilhar saberes no diálogo entre Dança e Antropologia. Ao fazê-la, de certa forma, questiono e subverto ações comumente realizadas pelo etnógrafo, como por exemplo, desenvolver a reflexão após o trabalho de campo somente em forma de escrita. Aqui a reflexão também se dá através da experimentação e da elaboração do movimento no, pelo e através do meu corpo. A bola que usei diversas vezes nas apresentações performáticas me ajuda a expressar o turbilhão de sensações que foi o trabalho de campo. Intenso, poético e minucioso, são adjetivos que ainda não dão conta de descrevê-lo. A bola me desestabiliza e me desequilibra. Ela me exige atenção plena, tanto para mim mesma quanto para o espaço. Permite que eu acione tensionamentos musculares para dançar com a força da gravidade que me leva para o chão quando começo a me desequilibrar, para modular a velocidade que me relaciono com ela e para, somado à isso tudo, expressar as sensações do meu trabalho de campo que não cabem em palavras.

Figura 13: Dia de apresentação de seminários em Danças do Brasil I.



(Foto: Acervo pessoal)

Acompanhei e participei ativamente da disciplina de Danças do Brasil I, pois, quando fui convidada pelo professor Flávio, ele me disse que deveria participar de todas as atividades propostas como se fosse uma aluna regularmente matriculada. Sendo assim, fiz todos os trabalhos teóricos e práticos individuais e em grupo, elaborei, pesquisei e apresentei seminários junto com os demais colegas. Além disso, me encontrei com os colegas sem a presença do Flávio, para auxiliá-los com o trabalho final da disciplina, de forma que o engajamento e a entrega, da minha parte, foram constantes.

Particpei, em poucas aulas, de outras disciplinas: Exercícios Técnicos em Dança III com a Profª. Silvia Wolff e Consciência Corporal I com o Prof. Crystian Castro, obrigatórias no curso de Dança-Bacharelado. Conheci outros alunos e alunas do curso, conversei um pouco sobre a minha experiência na graduação e observei com outro olhar as aulas. Esse retorno foi interessante para eu perceber, mais uma vez, como o curso possui características singulares: ao final da aula de Exercícios Técnicos, a professora propôs uma roda de conversa sobre a aula. Nesse momento, ela comentou sobre as indicações verbais durante os exercícios e percebo o quanto isso converge com as dinâmicas das aulas de consciência corporal, tanto quando eu frequentava como aluna, quando como pesquisadora, mesmo que tenham sido ministradas por professoras diferentes. Isso diz respeito a estratégias pedagógicas da atenção pra si, pelo/a professor/a não fazer os movimentos com os alunos e alunas, mas deixar que pela autonomia e pela atenção no seu corpo, o/a aluno/a faça o que lhe é proposto a partir de

si mesmo. Percebo essa característica singular como um trabalho de refinamento do corpo, de reorganização corporal. Em maio de 2019 até tomei nota da fala de uma das alunas durante o meu trabalho de campo, dessa vez na disciplina de Danças do Brasil III com o prof. Flávio Campos:

A Dança fora daqui é pra esquecer dos problemas, aqui a gente olha pra gente.

Com essa fala, evidencio a importância de olhar pra si mesmo, para o próprio corpo de maneira integrada e para a possibilidade de se formar enquanto artista a partir de um trabalho que ressoa na forma como esse corpo se movimenta não só na sala de dança, mas como um sujeito no mundo. Quando ela fala em esquecer os problemas, acredito que não seja em excluir o que se passa fora da sala de aula, mas, olhar para como essas situações tem lugar no seu corpo.

No primeiro e no segundo semestre de 2019 eu ministrei duas aulas de funk, axé e pagode baiano na disciplina de Música I, obrigatória para a Licenciatura e o Bacharelado em Dança. O artista-pesquisador, diretor e coreógrafo Crystian Castro, meu amigo e professor substituto no Bacharelado no período do meu trabalho de campo, me convidou para trabalhar a musicalidade no corpo nesses dois estilos e essa experiência também me proporcionou uma aproximação ainda maior com os acadêmicos do curso.

Figura 14: Aula com as turmas de Música I (esquerda) e Música II (direita).



Foto: Acervo pessoal

O retorno dos alunos, não só durante ou imediatamente após a aula, mas também em rápidos encontros pelos corredores do prédio 40C, pelo campus da UFSM ou nas redes sociais, foi muito positivo. Uma das alunas, não por coincidência, negra, reforçou ao final de uma das aulas a importância de ter esses estilos – principalmente funk, segundo ela – como parte da disciplina. Ela comentou sobre a aula que tínhamos acabado de fazer e finalizou sua fala com um desabafo por ter presenciado uma situação em que o trabalho de uma colega foi

negado pois abordava o funk como temática. A opinião generalizada por parte dos alunos e alunas foi encarar a aula como uma oportunidade de vivenciar outras experiências em Dança, pensando a corporalidade e a musicalidade como uma vivência e aproximação da cultura popular em específico axé, funk e pagode baiano.

Estar semanalmente dançando, criando, compartilhando os saberes do corpo com os outros colegas e transitando entre as aulas e eventos, fez com que a minha inserção aos poucos fosse totalmente naturalizada. No início senti que a minha presença não passava despercebida nos espaços, por ser chamada em tom de brincadeira de “a formada” ou “a mestranda”, às vezes. Mas, durante esses dois semestres de participação intensa, isso foi se dissolvendo e atenuando aos poucos, principalmente por não me fazer presente somente nas aulas, mas em outros momentos de horários diversos e sem a presença de professores, como a criação e assembleia de posse da primeira gestão do Diretório Acadêmico do Bacharelado (DADB), em maio de 2019 no hall do prédio 40C:

Figura 15: Assembleia Geral de posse da gestão 2019/2020 "Coexistir na Luta!" do DADB.



Foto: Acervo pessoal

Na mesma semana que iniciei Danças do Brasil I, em março de 2019, comecei a Docência Orientada, atividade obrigatória para bolsistas do mestrado. Fiz a Docência na disciplina Cultura Brasileira: diálogos com a Dança, espaço que considero parte da pesquisa de campo. A disciplina é complementar da graduação (DCG) e também foi ministrada pelo professor Flávio Campos, no prédio 40C. Ela me possibilitou a convivência com um dos sujeitos de pesquisa e a (re)aproximação do cotidiano do curso. Teve como eixo, segundo o plano de ensino, a reflexão da cultura brasileira em suas inúmeras expressões artísticas e diversidades sócio-culturais em diálogo com a formação em Dança. Nas primeiras aulas, a

metodologia era assistir e discutir o documentário “O Povo Brasileiro” de Darcy Ribeiro³⁵, permeada por leituras indicadas e pelos relatos de experiência de nós todos.

Figura 16: Registro da exibição do documentário na disciplina



Foto: acervo pessoal

Encarei essa disciplina como um espaço para pensar negritude e cultura brasileira através da Dança complementando, inclusive, a minha formação em Ciências Sociais. Esse espaço fomenta a discussão temática da presente pesquisa, pois tem como mote ver de outra maneira as relações sociais, discussões sobre Etnocentrismo³⁶ e identidade corporal enquanto necessidade do outro para se reconhecer enquanto sujeito.

As tardes na sala tinham como fundo o som dos instrumentos de sopro que vinham do prédio ao lado, onde está alocado o curso de Música da UFSM. O som não atrapalhava a aula, pelo contrário, trazia certa cor para as paredes e classes brancas que ocupavam aquele espaço. Essa característica (da sala ter classes e cadeiras) é motivo para uma reação muito parecida de todos os alunos e alunas que entravam pela primeira vez: surpresa. As salas que geralmente são utilizadas nas aulas do prédio 40C não tem cadeiras e nem classes, e sim, espelhos e barras de balé fixas nas paredes. No primeiro dia de aula, uma das alunas comenta em tom de brincadeira que deveríamos fazer umas pausas e se mexer um pouco, já que não aguentaria ficar todo o tempo sentada por estar desacostumada com essa dinâmica de aula.

³⁵ Documentário “O Povo Brasileiro” está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CjcBv5ZWYPU> (Acesso em: Jan/2020)

³⁶ As discussões sobre etnocentrismo foram, principalmente, a partir de Rocha (2002).

Um dos costumes nas aulas de Dança em outras salas do prédio – e geralmente em qualquer espaço fechado que se dança – é tirar o calçado antes de entrar para a aula ou ensaio para não sujar o chão. Uma das coisas que observei, principalmente no primeiro dia de aula da Docência, foram os alunos tirando o calçado para entrar e depois voltando até a porta para recolocar, quando percebiam que não era necessário fazer isso naquela sala já que a disciplina era teórica.

Mesmo com essa configuração do espaço com cadeiras e sem espelhos, o professor chega na sala de aula e em seguida fica de pés descalços. Logo em seguida, alguns/mas alunos/as também tiram seus calçados, mesmo aqueles/as que não são do curso de Dança e cursam a disciplina como DCG. Trago esse detalhe, pois acredito que proporciona um ambiente acolhedor e abre espaço para os alunos e alunas se sentirem à vontade, reverberando na participação das discussões que borram a hierarquia professor/a > aluno/a (professor/a maior que aluno/a).

A sensação de conforto para participar da aula vai além de estar de pés descalços, de meia ou com algum sapato. É acentuada pelas classes dispostas em semi-círculo de modo que todos ficam visíveis e recebem suas perguntas mais devolvidas do que respondidas, pela desconstrução lenta do imaginário do professor como detentor do saber – principalmente pelas falas tanto do professor quanto dos/as alunos/as terem a mesma duração e as contribuições dos/as alunos/as abastecerem as discussões feitas em aula.

A turma, formada por cerca de oito pessoas, embora se encontrasse uma vez por semana, criou certa intimidade e amizade. Nas duas aulas ministradas por mim, como parte obrigatória da Docência Orientada, assistimos episódios do documentário “O Povo Brasileiro”. Em uma das aulas eu levei café e em um breve intervalo alguns alunos/as compraram lanches para serem divididos entre todos. Em outra aula, cada um levou alguma coisa para ser compartilhada enquanto assistimos o documentário. Pipoca, café, bolachas e salgadinhos eram passados de mão em mão entre agradecimentos sussurrados pela gentileza.

Nos momentos de discussão do documentário, nessas aulas era evidente a parceria e o companheirismo da pequena turma. Com a ausência do professor Flávio naquelas duas aulas, uns ajudavam aos outros a entender o que não havia sido compreendido, as opiniões eram acolhidas por todos e todas – embora algumas vezes não concordassem em determinado assunto – e as dúvidas coletivas eram pontuadas para serem compartilhadas com o professor nas próximas aulas.

A participação nas disciplinas – seja na docência orientada, na que fui convidada a participar como aluna, para ministrar aulas ou para assistir esporadicamente – resultou em

uma autonomia sobre meu próprio corpo, sobre esse trabalho, (re)conhecendo a mim mesma em uma atualização constante. Não falo aqui de reconhecimento corporal no sentido anatômico e fisiológico, sobre musculatura, força, alongamento, flexibilidade e resistência aeróbica... Mas em um sentido subjetivo, reflexivo, sinestésico, poético e criativo. Assim, entrei em um processo de autoconhecimento ao reconhecer-me no trabalho e reconhecê-lo em mim.

2.2. Uma nova experiência para as mesmas demandas: o Método BPI

*Riscar o chão com giz
Riscar um círculo em torno de si
Entrar nesse círculo é entrar em si.*³⁷

Nas minhas investidas em campo me deparei com um resgate da história brasileira, de como ela reverbera e qual lugar ocupa na vida dos alunos e alunas. Isso aconteceu nas disciplinas ministradas a partir do Método BPI, principalmente a partir da Observação Dançante, nas disciplinas de Danças do Brasil I e III. Percebi o quanto o Método trata da formação do/a artista a partir das suas sensações, visando elaborar a sua expressão corporal e, nesse processo, proporcionando processos identitários enquanto sujeito. Compreendo que isso ocorre devido a estrutura do Processo BPI que é sistematizado em três eixos: o *Inventário no Corpo*, o *Co-habitar com a fonte* e a *Estruturação da Personagem*.³⁸

Na disciplina que observei por mais tempo, Danças do Brasil I, alguns aspectos do primeiro eixo foram mais trabalhados e, por isso, percebi o caráter de autoconhecimento que o Método possui, pois nesse eixo há uma valorização da história do próprio sujeito e o aprofundamento do contato consigo mesmo. Por isso, após a minha vivência no curso marcada pelas Abordagens Somáticas, percebo alguns pontos de contato que, a meu ver, muito contribuem para os processos de autoconhecimento e de construção identitária que aqui investigo.

Vejo, em ambas as perspectivas (o BPI e as abordagens somáticas) um trabalho de autodescoberta que aproxima o sujeito com a consciência de si, onde as vivências podem trazer à tona sentimentos e sensações até então desconhecidos. Nesse caminho, a partir do

³⁷ Diário da autora. (Julho/2019)

³⁸ Para ver mais sobre o Método BPI, consultar: RODRIGUES (2000) e CAMPOS & RODRIGUES (2015).

Inventário no Corpo do BPI, a proposta inicial feita pelo professor foi de buscar as referências das origens, das memórias e de aspectos que trazem a identidade de cada um.

*Escrevam as suas memórias.
Podem ser memórias vividas ou inventadas.*

Essa foi uma das frases ditas pelo professor que me chamou a atenção em uma das práticas feitas em Danças do Brasil, que tinha como proposta pensar as manifestações culturais das Festas do Boi, já que o recorte dessa disciplina era dos estados do nordeste do país. Nesse processo de busca pelas origens, há o contato com a história íntima e pessoal de cada um. Por isso, em meio as práticas, por vezes surgem momentos sensíveis e de vulnerabilidade. Em momentos como esses, o professor orienta o/a aluno/a na vazão aos seus sentimentos e, muitas vezes, a vazão se dá de forma verbal também:

*Se tiver vontade de chorar, chora.
É seu corpo querendo chover.*

As necessidades e os sentimentos são ditos a partir de estímulos e indicações sussurradas pelo professor que auxilia o tempo particular de cada um/a dentro da dinâmica da aula, bem como indicações gerais a toda a turma. As descobertas de cada um e cada uma são consequências das ferramentas do BPI, mas, para isso, é preciso que o/a aluno/a esteja atento/a, ciente e entregue as práticas. Sobre isso, observei que em diversos momentos a turma era solicitada a formar um círculo onde todos participassem e sentassem no chão. Diálogos, desabafos, trocas, anseios e resistências eram colocados em discussão e, ao mesmo tempo, a relação entre professor-aluno/a estava em paralelo com a relação diretor-intérprete, pelo que percebi.

A investigação sobre si mesmo/a no trabalho com o *Inventário no Corpo* possibilita que o/a aluno/a esteja centrado nas suas emoções e, quando pega um giz ofertado pelo professor, escolhe um espaço da sala de aula e desenha um círculo no chão, adentra aquele espaço no momento instruído pelo professor. Esse espaço íntimo, individual e potente é chamado de dojo, no BPI.

Voltando a atenção para si mesmo, para o seu corpo e para a sua história, entendendo esses aspectos de maneira integrada, a dinâmica que se estabelece a partir do BPI expressa um contato intenso com a sua identidade. Arrisco dizer que se assemelha, nesse aspecto, com o trabalho que realizei na graduação, pois, percebo o contato com a autoimagem, com o reconhecimento da história de vida, bem como das relações sociais em que está inserido/a e que reverberam diretamente no modo como dança, cria, pensa e faz arte.

Todo esse trabalho é voltado para a criação cênica, para a composição de trabalhos e para entender esses processos enquanto vivos e dançantes. Por isso, ter vivenciado mais de perto essa abordagem e estar imersa nisso tudo reverberou também nos meus processos artísticos. Quando apresentei esta pesquisa no exame de qualificação, em maio de 2019, comecei contornando o espaço com uma caminhada, delimitando o meu lugar naquele espaço. Dançar dentro de um recorte estabelecido por mim mesma, valorizando tudo o que tinha mapeado, construído e elaborado até aquele momento, diz muito do trabalho corporal que estava fazendo na pesquisa de campo.

Figura 17: Apresentação da pesquisa no exame de qualificação.



Foto: Acervo pessoal

Após delimitar o espaço simbolicamente, utilizando no lugar do giz uma caminhada, adentro aquele lugar para ali compartilhar as investigações. Expressei, com meu corpo, os sentimentos que emergiram da pesquisa de campo. Os medos, as confusões, os caminhos percorridos, seus altos e baixos. Para isso, utilizo uma bola de Pilates e com o desequilíbrio e o jogo de tensões e forças proporcionado por ela, compartilho esses sentimentos.

Percebo, hoje, depois de alguns meses, o quanto o trabalho com o BPI (assim como com as abordagens somáticas) reverbera no meu corpo e nas minhas criações artísticas, acadêmicas, performáticas, entre tantos adjetivos que cabem nesses trabalhos.

A abordagem performativa que emergiu no estudo permitiu compreender a pesquisa com a ideia de união. Reunir, encontrar, interagir. Unir ideia e ação. A experiência com o BPI poderia ser tomada também como um exemplo para a educação, pois, a partir do meu trabalho de campo, reforço a ideia de que esses momentos de caráter acadêmico (como o exame de qualificação) não deve significar simplesmente sentar-se e projetar informações em uma tela branca. O entrelaçamento entre Antropologia, *Performance*, Dança, Etnografia e BPI, possibilita pensar a educação como algo que pode e deve ser ativo. Envolver num todo integrando mente, corpo, palavra e movimento, tomando-os como uma unidade.

O BPI, ao trazer à tona a importância dos sujeitos/as, ativa e reflexivamente, torna-se, neste estudo, especialmente pertinente. Durante as conversas com meus interlocutores e interlocutoras, muitos deles/as citaram as experiências com o BPI como um momento entre os mais importantes para o autoconhecimento e das disciplinas que mais gostaram cursar. Foi de extrema importância poder ter participado dessas disciplinas guiadas pelo Método, para compreender melhor os relatos que ouvi e que serão descritos mais adiante no texto. Isso ocorre, pois, atribui valor a dinâmica das relações humanas, potencializa o meu trabalho de campo e as riquezas contidas nele. Evidencia a diferença e acolhe todas elas. Vi, afortunadamente, as diferenças culturais, étnicas, religiosas, de classe e de gêneros dos múltiplos sujeitos que estão envolvidos nos processos de construção de conhecimento e troca de saberes no processo formativo em Dança.

2.3. A formação do artista-docente

As disciplinas em que eu fiz a Observação Dançante na graduação em Dança acolhiam os alunos e alunas do Bacharelado e da Licenciatura mas percebi que o cotidiano que eu acompanhava estava restrito ao prédio que é do Bacharelado. Com isso, decidi entrar em contato com um professor da Licenciatura para que eu pudesse assistir algumas de suas aulas.

Nós já havíamos conversado quando nos encontramos na rua, ao acaso e a ideia de assistir algumas aulas como parte da pesquisa de mestrado foi bem recebida por ele. Porém, decidi enviar um e-mail para confirmar a minha presença na disciplina e ele, mais uma vez, foi de imediato muito gentil e confirmou que estava autorizada a participar.

De começo, relembro algumas diferenças entre os prédios. Primeiro, que em relação a entrada da UFSM, tendo o arco como referência, o prédio da Licenciatura (CDA) é mais distante e um pouco afastado. Os prédios mais próximos do CDA são o da Educação Física e seus ginásios, de forma que ele acaba sendo um pouco mais isolado dos outros centros. Segundo que, diferente do 40 C, o prédio não é exclusivo da Dança e sim, compartilhado com aulas e atividades da Educação Física. E, por último, a estrutura dos prédios é bastante diferente.

Figura 18: Corredor do prédio 40C



Foto: acervo pessoal

O 40 C é um grande prédio de 3 andares e com quatro salas de aula em cada andar, seus longos corredores brancos lembram ligeiramente um hospital, mas em conversa com uma das professoras, ela conta que logo ele terá “cara de prédio da dança”. Nele, os banheiros são compartilhados sem distinção de gênero e até onde eu vi, as salas são organizadas e divididas de acordo com os laboratórios didáticos, pelas aulas práticas e teóricas, bem como as salas de cada professor/a.

Figura 19: *hall* do CDA

Foto: acervo pessoal

Por sua vez, CDA é um prédio pequeno com um único andar, em um tom amarelado que deixa o ambiente acolhedor. No pequeno *hall*, há um banco de madeira e um bebedouro. Do *hall*, dá para ver 4 entradas: a primeira, para os banheiros do prédio, dividido entre masculino e feminino. A segunda entrada é da “Sala Teórica”, chamada assim pelos professores/as e alunos/as. A sala possui cadeiras, quadro branco e mesa para o/a professor/a, descrição que faço pautada nas aulas que assisti lá durante a graduação, pois não adentrei ao espaço durante o trabalho de campo.

A terceira entrada é do corredor que leva para a “Sala dos Espelhos”. Esta é um pouco maior que a Sala Teórica, em duas paredes há espelhos e barras fixas horizontalmente (para o uso principalmente das disciplinas de Balé). Na outra parede há basicamente janelas do teto até quase o chão, mostrando a quadra de atletismo da Educação Física. Na quarta parede há uma porta que leva para o Auditório do CDA e para os camarins com banheiros.

O auditório tem o comprimento de quase todo o prédio. Nele há espelhos móveis com rodinhas para deslocá-lo, uma mesa grande de madeira envernizada, algumas cadeiras no canto e uma pequena cabine para operação de som e luz. Nessa sala ocorrem eventos, apresentações de TCC, formatura e aulas. Ela também tem uma porta que dá para o *hall* do prédio, de forma que não é preciso entrar na Sala dos Espelhos para acessá-la. No lado oposto da cabine, separado por uma parede que quase fecha o fundo da sala, há camarins e o segundo banheiro do prédio. Foi no Auditório que assisti algumas aulas na disciplina obrigatória da Licenciatura, “Práticas Educativas em Dança IV: Dança na Comunidade” (Práticas IV), ministrada pelo Prof. Dr. Gustavo Duarte.

Na disciplina “Práticas Educativas em Dança II: Infâncias, Dança e Escola” (Práticas II), ministrada pela Prof. Dra. Neila Baldi, assisti algumas aulas que ocorreram na Sala dos Espelhos, após o consentimento da professora. Em cada uma das disciplinas cursava um de meus interlocutores de pesquisa e, através de algumas aulas, pude acompanhar um pouco de como é o processo formativo na Licenciatura. Os eixos que permearam as aulas de Práticas IV eram o mercado de trabalho, mais específico, lugares que se pode pensar a dança que não a escola enquanto formação básica – como academias, escolas de dança, companhias, ONGs, entre outros – e da Práticas II, didáticas com as crianças no contexto escolar.

Ambas as disciplinas tratavam sobre ser artista-docente, conceito amparado pela professora Isabel Marques³⁹ nos dois espaços. A metodologia era teórico-prática e, durante o período que assisti, as aulas eram divididas em duas partes com um breve intervalo entre elas. Em Práticas II, a turma era formada por mais ou menos 10 alunos/as e em Práticas IV, 6. Para pensarmos então a formação desse artista-docente, vou apontar um aspecto de cada disciplina: de Práticas II, descreverei a forma como os seminários foram apresentados e as discussões feitas sobre o ensino da dança na escola e, de Práticas IV, as discussões sobre ser artista-docente e o ensino da dança fora do ambiente escolar.

Em Práticas II, os alunos e alunas foram divididos/as em duplas ou trios para apresentar artigos sobre diferentes fases da infância e como compreender qual proposta de trabalho é mais adequada para cada faixa etária antes de irem para a escola dar aula como parte da disciplina. Todos e todas estão sentados/as no chão, descalços e cada dupla ao se apresentar se senta próximo ao meio da sala, de frente para os demais colegas e professora que estavam encostados na parede. Cada grupo tem sua forma de apresentar: o primeiro usa flores feitas à mão com EVA e pequenos bilhetes atrás, guiando a fala da apresentação do texto sobre os desafios de ensinar a dança a partir de recortes geracionais. No segundo grupo cada aluno deixa seus resumos no chão e apresenta o texto com algumas interferências da professora. Outro grupo apresenta cada etapa da infância e adolescência com desenhos feitos a mão em folhas de caderno, o que diversas vezes torna a apresentação engraçada e faz com que todos riam. Nessa apresentação, os/as alunos/as tecem relações com a prática da aula anterior, que tratava sobre os movimentos iniciais da criança, desde o nascimento até a adolescência.

Ninguém usa *slides*. Inicialmente, me surpreende. Porém, volto e relembro o meu período formativo em Dança e percebo que pouquíssimas vezes usamos projeção para discutir algum texto. O que me faz lembrar a singularidade que está presente na formação em Dança.

Em Práticas IV, sentados ao redor da mesa de madeira envernizada que fica próximo à cabine, no canto do Auditório, discutimos alguns textos sobre o lugar do artista-docente e as interferências da dança na comunidade. Então o professor criou algumas hipóteses e situações de ensinamentos da dança, como se os/as alunos/as fossem ser chamados para algum tipo de trabalho em ambientes fora da escola. A partir disso ele questionava o que fariam para

³⁹ Professora, coreógrafa e diretora, Isabel Marques estuda a relação entre dança e educação no que diz respeito a formação de professores. Sobre o conceito artista-docente, ver: MARQUES, Isabel. O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação (3) *In ouvrouver*. V. 10. N. 2. P. 230-239. Jul/dez. 2014

resolver esses desafios. Além disso, para pensar além do mercado de trabalho, quando o professor questiona sobre a formação dos/as próprios/as alunos/as, percebo pelas suas respostas que o estranhamento maior é o trabalho de consciência corporal, de expressar livremente mais do que dentro de técnicas e estilos que geralmente têm uma lógica mais reproducionista como o balé, *jazz*, circo, para seguir os exemplos que foram citados. Mesmo assim, fazia parte da aula práticas de experimentação a partir de improvisação. Com diferentes estímulos musicais o professor propôs improvisações a partir de objetos (trazidos pelos/as alunos/as e pelo próprio professor) e também a partir de intervenções individuais e coletivas feitas pelo professor, com indicações para um/a aluno/a em específico ou para toda a turma.

O que eu quis mostrar com esses exemplos, são as diversas formas de fazer e pensar dança que se configuram como aula na graduação. Portanto, pensar a formação do artista-docente de forma plural, diz respeito também a pensar essa pluralidade enquanto se pensar sujeito, ressignificando a rede de relações entre arte, ensino, sociedade e autoconhecimento.

2.4. Do arco para lá: a noção de trajetória

*Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes
Que nem deviam tá aqui
Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de nós?
Alvos passeando por aí
Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Se isso é sobre vivência, me resumir à sobrevivência
É roubar o pouco de bom que vivi
Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Achar que essas mazelas que definem é o pior dos crimes
É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir
Tenho sangrado demais
Tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro.⁴⁰*

No início de 2019, antes de conversar diretamente com os sujeitos, retomei a produção escrita que realizei para as disciplinas obrigatórias do mestrado em 2018. Essa retomada me serviu como auxílio na redação do roteiro das conversas, entendendo-o como um roteiro semiestruturado e flexível de acordo com a situação de cada sujeito. Pensei em iniciar os contatos com os sujeitos que ingressaram por cotas, pois estes se autodeclararam pretos/as ou pardos/as, conforme a tabela do capítulo anterior.

⁴⁰ Trecho da música AmarElo de Emicida (part. Majur e Pablvittar). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU> Acesso em: Jul/2019

Esses relatos foram produzidos através de conversas realizadas com um roteiro de entrevista semiestruturada e me ajudou a retrair a trajetória de vida de cada um dos sujeitos. Ao longo das conversas buscava dar ênfase às suas trajetórias de vida e ao percurso acadêmico vivenciado por cada sujeito, deixando-os livres para que narrassem suas origens, suas formações escolares, suas vivências artísticas e suas perspectivas sobre negritude. Também perguntei suas opiniões sobre as políticas afirmativas, sobre a produção acadêmica relacionada à arte e sobre as ações culturais voltadas à militância negra.

As observações de campo, confrontadas com as entrevistas e com os dados obtidos empiricamente viabilizaram que eu criasse uma narrativa reflexiva para cada uma das trajetórias de alguns desses alunos e alunas que conversei. Somam-se também aos discentes negros e negras efetivamente matriculados/as, alunos e alunas egressos/as e aqueles/as que estão contabilizados no número de evasões. Para analisar as trajetórias acadêmicas dos interlocutores e interlocutoras, entendo que suas histórias de vida influenciam diretamente o seu percurso na graduação em Dança.

Parto da compreensão que a Dança e a vida são um conjunto coerente que constituem um todo integrado capaz de produzir consequências cronológicas orientadas pelas suas experiências. Ou seja, o que um sujeito viveu ao longo da sua infância e adolescência, por exemplo, afetam seu entendimento de si, as escolhas realizadas na fase adulta, bem como as experiências que se sucedem na vida adulta.

À luz do que propõe Pierre Bourdieu (2000), entendo a noção de trajetória enquanto uma configuração das experiências sociais. Para o autor, as redes de relações fazem parte da temporalidade vivida pelo sujeito, ou seja, a trajetória possibilita estabelecer vínculos com a história social de cada um. Bourdieu (2000) promove uma sustentação teórica para o tratamento das informações coletadas, apontando a importância de componentes subjetivos sociais ligados ao grupo em que o sujeito vive. Ao mesmo tempo, o sociólogo Miguel Ângelo Montagner propõe um estudo de trajetórias enquanto um trabalho empírico que explora componentes subjetivos e sociais que estejam ligados ao grupo onde o sujeito vive. Ou inversamente, buscando o que é único e pessoal a partir das representações internalizadas. (MONTAGNER, 2007)

Aqui utilizo a noção de trajetória dando ênfase aos lugares ocupados pelos sujeitos dentro de um campo de conhecimento específico, configurados pelos estudos da Dança. Sendo assim, acredito que as trajetórias de vida compartilhadas por esses artistas e acadêmicos negros e negras me possibilitam entender também suas trajetórias acadêmicas nos cursos de Dança.

Optei por conversar particularmente com cada interlocutor/a a partir de um roteiro de perguntas (anexo 1), mas não me prendi muito a ordem delas. O interesse maior era conhecer as histórias de cada sujeito, ouvir seus relatos sobre a trajetória no ensino superior e suas experiências com Dança. Para deixá-los à vontade optei por não usar seus nomes reais. Escolhemos, em conjunto, ao final de cada conversa, um nome que preservasse sua identidade.

Os sujeitos são considerados neste trabalho como importantes colaboradores/as, pois produziram e produzem diferentes representações de negritude. Por isso, neste subcapítulo, a intenção é demonstrar quais ações, produções e experiências envolvem seus processos identitários a partir das suas histórias de vida. Esses sujeitos são bailarinas e bailarinos negros e negras que dançam, que transitam pelo *campus*, pelos becos, pelas comunidades, pelas escolas, pelos grupos e companhias... E são as referências culturais dos seus cotidianos que estão imbricadas em seus corpos, criando narrativas históricas dançadas.

Uma das primeiras pessoas que entrei em contato abandonou a graduação no bacharelado e não se dispôs a conversar comigo quando propus que falássemos sobre a sua trajetória na Dança. Justificou que se autodeclarou pardo por ter o pai negro, mas que atualmente está confuso com sua etnia⁴¹. Propus, via rede social, que conversássemos via Skype caso ele se sentisse à vontade, já que ele não reside em Santa Maria. Depois disso, mesmo mantendo suas postagens quase que diárias em seu perfil, o sujeito não me respondeu mais. Concluí, então, que não seria possível conversar com ele e que esse é um fator identitário importante, pois o conheço pessoalmente e sua cor de pele é clara, seus traços são finos e ele tinha cabelos lisos porque usava progressiva e chapinha (esta era uma afirmação que ele fazia durante o período em que fomos colegas no curso). Seu fenótipo, visivelmente, não faz com que ele se sinta negro. Isso gera uma situação que será discutida posteriormente no Capítulo III, sobre a ideia de definição da identidade a partir da presença dos pares e dos sujeitos pertencentes a comunidade familiar.

Em relação aos que aceitaram conversar comigo, todos se mostraram bastante disponíveis, não só pelo período de férias já que com alguns conversei no final de fevereiro de 2019, mas também por se sentirem importantes, como mencionou um deles. Eu me senti à vontade para compartilhar minhas impressões sobre determinados professores e disciplinas,

⁴¹ Utilizo aqui o termo “etnia” para falar do sentimento de pertença a um grupo que se define pela mesma origem e por afinidades culturais. Portanto, o conceito vai além do entendimento de “raça” como aproximações fenotípicas e biológicas, como identifico no relato do meu interlocutor. Sobre os conceitos de raça e etnia, ver Normando, Palomares, Quintão, Santos (2010).

visando, de certa forma, também deixá-los à vontade e proporcionar um momento amigável e empático naquela situação.

As conversas individuais com os interlocutores tiveram em média 2 horas de duração e foram realizadas, em maior parte, uma única vez. Comecei a esboçar algumas trajetórias a partir das conversas com os sujeitos e também de suas postagens nas redes sociais já que estamos conectados, principalmente o *Instagram*. Vale pontuar que já estávamos conectados nessa rede desde antes de eu começar a pesquisa, tendo em vista que a maioria deles/as eu já conhecia antes mesmo de ingressar no mestrado.

Com quem conversei via *Skype*, percebi que estavam em seus quartos. Embora eu estivesse na sala do Núcleo de Estudos Contemporâneos - NECON, do prédio 74C do CCSH, um pouco pela conexão da internet e também pelo ambiente tranquilo da sala também percebi que esses/as interlocutores/as encararam o momento, conforme a minha expectativa, como de estabelecer uma conversa tranquila, trocando ideias e experiências.

O que se lerá destas linhas em diante é a tentativa de apresentação de cada sujeito tendo como base algumas informações como: a vida escolar, as vivências com Dança anteriores a graduação, a forma de ingresso no curso e os motivos para tal escolha. Além disso, o posicionamento da família diante a sua escolha profissional, a ocupação atual, as disciplinas cursadas e a reverberação destas na sua vida como um todo.

2.5. Uma espiral crescente: encontro de trajetórias dançadas

Es.pi.ral.
Substantivo feminino:
curva aberta que descreve várias voltas em torno de um centro.
Adjetivo:
enroscado como o caracol.
Latim: spirālis.⁴²

A partir do potente diálogo entre Dança e Antropologia, construí as narrativas dos sujeitos de pesquisa através de um minucioso e sensível trabalho de campo e, nesse momento, busco descrever a experiência no contato dos sujeitos escolhidos para análise. Essas narrativas são ao mesmo tempo reflexivas pois não só descrevo as histórias de vida, como também já entrelaço as memórias do trabalho de campo, das minhas vivências na graduação e das experiências com os/as interlocutores/as em diversos momentos do campo. Ao apresentar as experiências de encontros e desencontros nas trajetórias formativas em Dança, reforço a

⁴² <https://www.dicio.com.br/> (Acesso em Maio/2019)

espiral como imagem. Não como algo fixo, pelo contrário, pelo seu movimento e seu espiralar constante que fortalecem as voltas das trajetórias dançadas que aqui me detenho.

A cada volta da espiral revisito o meu próprio caminho, pois, cada memória narrada faz com que eu relembre a minha própria trajetória, seja pelas semelhanças ou diferenças. Isso evidencia, então, como se dá a inserção dos bailarinos negros e negras dentro do universo acadêmico e a experiência com o processo formativo, tendo o corpo como ponto de encontro entre os sujeitos e como lugar de referência para pensar as noções de identidade e a negritude.

A partir dessas conversas a espiral vai ganhando mais forma e movimento, as trajetórias se aproximam e passam a dançar. Nesse constante ir e vir, entre revelar e desvelar a mim mesma e ao outro, a espiral cresce de forma potente e afetiva.

Uma espiral, enquanto forma, nasce em relação a um centro. Consideremos aqui a minha trajetória como centro da espiral e é dela que iremos desenrolar a presença dos corpos negros dançantes no campo artístico formativo da UFSM. Pela escolha de não trazer somente a transcrição de trechos de entrevistas ou apresentar somente os dados de identificação dos sujeitos, retomo aqui a negritude enquanto problemática nas nossas vidas. Por isso, me debruço aqui na problematização dessas trajetórias.

Para tanto, mais do que compartilhar essas histórias, sigo o movimento curvilíneo da espiral, por vezes me afasto e retorno a elas. O cotidiano dançado no *campus* da UFSM se repete, em alguns momentos, se curva e se aproxima, fortalecendo e potencializando as poéticas negras na cena da Dança em Santa Maria. Para começar é preciso tecer a história da negritude no âmbito acadêmico, então, abro espaço para desenrolar essa linha enquanto histórias dançadas no ensino superior.

Meus pés que começaram a dançar já na infância, marcam o ponto inicial na caminhada dos alunos negros e negras no curso de Bacharelado em Dança na UFSM. Esses pés que vieram descalços de um projeto social, caminharam para dentro de uma universidade pública através das cotas e realizaram o sonho de cursar uma graduação em Dança. Esparramo meus pés pelo chão, abro espaço entre os dedos e percebo a reverberação no meu corpo todo. Abro o espaço para permitir agora olhar, girar, dançar e narrar outras caminhadas.

2.6. Rouxinol

No mesmo momento que inicio a graduação em Dança, ingressa o primeiro homem negro na Dança Licenciatura, trazendo em seu corpo resquícios de um trabalho corporal com capoeira e danças de matriz africana. Irei me referir a este jovem negro como Rouxinol. Nós

nos aproximamos bastante ao longo do curso e mantemos, até hoje, uma relação de apoio, admiração e respeito mútuo.

A seguir, uma foto nossa que encontrei durante o trabalho de campo nos meus arquivos pessoais. Pelo que lembro, foi uma das primeiras aulas de Consciência Corporal I, nos primeiros dias de graduação. Nessa aula fazíamos uma improvisação ao ar livre, buscando explorar possibilidades de estar com o colega e com o ambiente, trabalhando a atenção em si, no outro e no espaço.

Figura 20: Aula de consciência corporal.



Foto: Acervo pessoal

Em um sábado ensolarado, conversei com Rouxinol durante cerca de duas horas e meia, cada um em sua casa, via Skype. Pude ouvir histórias sobre ele que até então desconhecia. Dança foi sua segunda graduação, pois, antes de ingressar na UFSM, o artista que hoje é mestre em Artes Cênicas graduou-se em Educação Física na UNIP, em São Paulo. O baiano de 28 anos, ingressou por cotas e após ter cursado seis semestres de Dança-Licenciatura, optou por não continuar a graduação. Antes disso, teve uma parte da sua formação escolar em uma instituição particular para filhos de trabalhadores do sindicato e outra parte em escola pública.

Quando conversamos, também falou sobre os trâmites que estavam acontecendo para sua posse como professor efetivo de Dança em uma universidade federal, assunto que evidenciava a felicidade do seu sorriso. Uma das primeiras coisas que fez quando ligamos a câmera foi sorrir. Falamos um pouco sobre o meu trabalho e ele elogiou demoradamente, apontando principalmente a relevância da temática negra na articulação entre Antropologia e Dança.

Seus primeiros contatos com Dança se dão numa mistura de quadrilha junina na escola, com treino de capoeira e com “festa de macumba”. Aos quinze anos começou a treinar

capoeira, em um ambiente e um círculo de amigos e amigas que borravam a fronteira entre forró, capoeira e quadrilha junina. Em meio a isso, frequentava as festas de umbanda pra dançar. Junto a seus amigos/as, organizou um núcleo que discutia espaços de lazer para a juventude negra, periférica e pobre.

Rouxinol entende a sua trajetória na graduação em Dança como um espaço para retornar as suas vivências, ressignificá-las e organizar o conhecimento que estava em seu corpo. Além disso, aprender e formular metodologias de ensino que dessem conta de ensinar e passar tudo isso adiante. Escolheu o curso pela expectativa de se tornar um artista profissional, estudar e tentar uma audição para alguma companhia de Dança.

Sua família, formada por seu pai, sua mãe e seus cinco irmãos, teve medo em relação a sua escolha profissional, no sentido da instabilidade financeira como sustento. Na sua família a ideia de ser artista estava relacionado à Rede Globo e por isso, a distância entre sua decisão e a realidade global era motivo de insegurança por parte de seus familiares. Junto ao imaginário da Dança também orbitava a não-heterossexualidade que, de certa forma, era mais compreendida a orientação sexual do que a profissional pelos seus pais.

Dessa família, Rouxinol é o primeiro que vai para uma faculdade presencial. O medo da estabilidade financeira nesse ramo profissional vinha também da falta de referência de Dança enquanto profissão na sua cidade natal, a pergunta que pairava era: *“Como um bailarino consegue viver?”* porque a imagem de bailarino que se tinha era dos meninos que dançavam forró, que eram gays e muitas vezes afeminados.

Pela distância da sua família, que reside na Bahia, após ter vindo para Santa Maria/RS encontrou na Dança o amparo e o conforto para de alguma maneira preencher o vazio da ausência do sentimento de lar:

Amanda, como eu estava em Santa Maria, sozinho... Então eu não tinha família, eu tinha poucos amigos e os amigos eram todos do meio das artes, então a Dança, pra mim, durante muito tempo foi meu pai, minha mãe, minha irmã, a minha comida e a minha vida, sabe?
(Rouxinol)

Seu percurso na Dança deixa marcas na história do curso, principalmente, na minha formação enquanto artista, mulher negra pesquisadora e como militante no ativismo negro. A espiral crescente agora faz uma curva com muita força, pois com Rouxinol aprendi muito sobre militância negra, sobre ser artista negro e como fazer da arte uma via para o empoderamento. Falar de sua trajetória tem uma relação direta com a minha, pois o trabalho de consciência corporal nos afeta no que diz respeito aos processos identitários:

A produção da identidade pessoal, eu acho superimportante. O processo de autoconhecimento dentro do curso de Dança é fundamental porque o artista, ele precisa ter um autoconhecimento para produzir. Um dos trabalhos mais recorrentes entre todos os artistas é o trabalho sobre si; o artista nunca produz algo a partir de outra vivência, ele produz a partir da sua vivência, da sua experiência, do seu corpo, do seu gesto, do que ele aprendeu em Dança. (Rouxinol)

Esse autoconhecimento, em dado momento, se tornou autonomia. A formação política potencializada pelos encontros e novas alianças feitas na Universidade me possibilitou reflexões críticas sobre diversas coisas que não estavam dadas, como as lacunas no que diz respeito à inclusão da estética negra e à invisibilização dos teóricos negros no decorrer das disciplinas. Por isso, a conversa tomou outro rumo, o da estrutura curricular de ambos os cursos:

Tem uma colonialidade que tá ali impressa no currículo que por mais que os professores tentem lançar como linhas de estratégias, como linhas de fuga, eles não conseguem romper porque a matriz curricular demanda desde diversas bibliografias a exercícios, a entendimento de corpos que tão muito ligados a matriz cultural eurocêntrica. Tem muita coisa ali dentro que eles não conseguem romper. (Rouxinol)

O assunto permanece em pauta por um bom tempo, ele se ajeita várias vezes na cama com o notebook em seu colo. Ainda falando sobre o currículo dos cursos, ele critica a negritude que fica escondida atrás do nome de cultura popular, que em sua opinião, é usada para validar os saberes negros.

A reflexão elaborada que ele faz sobre as questões que permeiam negritude e educação, é redirecionada por ele mesmo para a sua estratégia de buscar por conta própria, referências que contemplassem e de certa forma atenuassem a deficiência que sentiu nesse aspecto:

A literatura básica de todos os meus projetos nunca eram literaturas do currículo. A maioria das vezes foram literaturas que eu fui construindo. (Ele comenta o nome de vários autores que ele estuda, como Marco Aurélio Luz, Juana Elbein, Inacyra Falcão, Muniz Sodré, entre outros). Esses autores, foram autores que eu fui buscar, não foram mostrados pela faculdade de Dança, foi tudo por fora. (Rouxinol)

Nesse momento ele se levanta, falando do autor Marco Aurélio Luz. Desaparece do meu campo de visão pela *webcam* por alguns segundos, volta segurando um dos seis livros que adquiriu e fala: *esse livro é uma bíblia pra mim e pra muitos pesquisadores negros*. Ele mostra o livro com orgulho, descrevendo com alguns detalhes do que se trata, do seu interesse em buscar por essa literatura e o quanto esse autor está presente em suas escritas.

No decorrer da conversa, me indicou vários autores e livros. Indicou também palestras para assistir via internet, lembrando de uma pesquisadora negra, cientista social, que assistimos uma fala durante a imersão artística que participamos juntos. A cada indicação, reforçava a admiração que sinto pela sua pessoa e o aprendizado que sempre fez parte da nossa amizade.

A busca por adquirir o material próprio para suas pesquisas foram viabilizadas pelas bolsas de pesquisa que teve durante a graduação, pelos trabalhos que fazia com Dança enquanto professor e coreógrafo, pelo companheiro com quem se relacionava na época e também pelo apoio de umas professoras.

Enfatiza que embora estivesse cursando Licenciatura, se alinhava bem com a ideia da criação em Dança que conduzia a formação do Bacharelado. Foi instigado, muitas vezes, por uma professora do curso:

Uma das professoras me questionou coisas muito interessante, ela colocava isso desde o primeiro semestre, ela falava: *Bah, Rouxinol, cadê esse corpo capoeirista que fica se escondendo atrás de uma dança moderna, que faz uma força excessiva, esse corpo da mandinga, esse corpo da malemolência...* E aí minha identidade foi aflorando, nesse sentido. (Rouxinol)

Em 2014, Rouxinol idealiza o projeto Negressencia e em 2016 é contemplado com a bolsa FUNARTE. Era o meu último ano na graduação em Dança, então, paralelo ao TCC eu fiz parte da imersão artística do projeto durante sete meses. O Negressencia era também uma forma de agenciamento (BOURDIEU, 2000; ORTNER, 2007) dos sujeitos negros e negras que faziam parte dele. Esse agenciamento pode ser percebido quando determinadas situações em que o grupo estava no *campus* da UFSM. Isso ocorria pois havia uma parceria com a UFSM e os ensaios, reuniões, e outros eventos como a gravação do DVD do Projeto e *Performances* aconteceram na Universidade.

Muitas vezes, ao fim da tarde, um grupo de quase 10 bailarinos e bailarinas negros e negras andava juntos pelo *campus*, indo até o bar do prédio 74 para fazer um lanche. Vários negros/as juntos já é um fato que comumente chama atenção, principalmente na UFSM, local em que geralmente nos grupos de amigos os/as negros/as são minoria numericamente.

Entre esses sujeitos, alguns usavam seu cabelo crespo com bastante volume, ou como costumávamos dizer, “com o *black* armado”. Nem todos os/as integrantes do Coletivo estudavam na UFSM, mas os que frequentavam o *campus* diariamente comentavam como era diferente circular pelos prédios acompanhados de outros negros e negras. As risadas altas, as roupas coloridas e estampadas, os turbantes, os brincos que penduravam palavras como

“*power*” ou a imagem de um pente garfo⁴³ e as bolsas que estampavam mulheres negras ou o mapa da África, são elementos que chamavam a atenção das pessoas, principalmente as que estavam no bar do prédio 74B quando o grupo chegava. Assim, é possível entender o Negressencia também como uma micro-agência (ORTNER, 2007) que reverbera diretamente nos sujeitos, levantando uma discussão que pode ser desenvolvida posteriormente na pesquisa, articulada principalmente pela antropóloga cultural Sherry B. Ortner (2007).

2.7. Luana

Mais uma volta na espiral que se curva e dança comigo. Entre os oito intérpretes-criadores do Negressencia também estava Luana, mulher negra que ingressou no curso de Dança-Licenciatura e hoje cursa o quinto semestre. O projeto não era o seu primeiro trabalho artístico que evidenciava as mulheres negras, pois além de trazer consigo uma experiência de dez anos com Dança Afro, ela tem toda uma vida como passista em escola de samba.

Luana tem 33 anos, é natural de Santa Maria e ingressou no curso através do reingresso como portadora de diploma, já que sua primeira formação é em Educação Física. Durante meu trabalho de campo estava cursando o 5º semestre da Licenciatura em Dança e doutorado na Educação, na UFSM. Tanto a primeira faculdade quanto uma parte de sua formação escolar foram realizadas em instituições particulares, mas, quando optou por fazer mestrado em Ciências Sociais, foi na UFSM.

Após várias tentativas de nos encontrarmos pelo *campus* da UFSM, combinamos que eu iria até sua casa para conversarmos. Assim foi feito e, em um sábado ensolarado, fui muito bem recebida lá. Como duas amigas que somos, ficamos sentadas no sofá da sala, conversando primeiro sobre assuntos aleatórios. Falamos sobre nossos amigos em comum, sobre sua filha e sua família, sobre seus problemas pessoais e sobre os meus também. Temos certa intimidade pois nos tornamos amigas em 2016, quando participamos do Negressencia. Eu já a conhecia desde muito tempo por ela ser uma mulher bastante conhecida na cidade, principalmente pelo carnaval e pelo grupo Euwá-Dandaras. A intimidade que temos é tanta que ela não esconde a sua opinião sobre os assuntos que conversamos e nem mede suas palavras. Sinto a sua sinceridade como reflexo da nossa amizade preenchendo a sala, assim como a claridade que entra da enorme janela que está a nossa frente.

⁴³ Esse tipo de pente é usado para dar volume no cabelo crespo e/ou cacheado e se tornou um símbolo de resistência negra, estampando diversos acessórios e roupas.

Sua sala, inclusive, daria um quadro. Há móveis antigos que ornaram as paredes amadeiradas e o amarelo do sol. A paleta de cores era um tom de sépia, como em uma fotografia. Inundada pela poesia que é sua casa, observo o quanto dela tem ali. Pilhas e pilhas de livros sobre um móvel de canto e um notebook na mesa demonstram o quanto tem estudado, como sempre comenta comigo quando conversamos quase que diariamente via redes sociais.

Luana escolheu cursar Licenciatura em Dança visando dar continuidade em sua pesquisa, que tem uma perspectiva pedagógica da Dança Afro como auxílio para construção da identidade negra desde a infância. Além disso, por ser bacharela em Educação Física, sentiu a necessidade de completar sua formação com um curso de Licenciatura. Seu desejo de cursar Dança a acompanha desde quando escolheu sua primeira faculdade, mas como ainda não existiam os cursos em Santa Maria/RS, optou pela Educação Física.

Traz consigo uma experiência de dez anos de Dança Afro e uma vida inteira de samba e, nesses espaços, encontra mulheres que lhe servem de inspiração. Uma dessas mulheres, inclusive, é sua referência de empoderamento feminino. Sua trajetória é bastante marcada por essas figuras e principalmente por sua mãe, que acompanha nossa conversa enquanto preparava nosso almoço e às vezes participava do assunto falando alto lá da cozinha.

A graduação em Educação Física reafirmou sua vontade de cursar Dança, pois nas disciplinas de esportes coletivos, por exemplo, não se identificava. Ao mesmo tempo, todo seu percurso nessa graduação foi permeado pela Dança Afro, onde aliou seus estágios obrigatórios nas aulas e ensaios que ministrava na época, bem como a temática escolhida para o seu TCC.

Depois de um bom tempo conversando, quando sentamos para almoçar falávamos sobre sua opinião a respeito da grade curricular dos cursos. Em uma ponta da mesa senta sua mãe, ela na outra e eu entre as duas. Ela fala em específico sobre as disciplinas de Exercícios Técnicos:

só tinha Martha Graham, Marta Graham, Martha Graham. (Ela olha pra mãe e diz:) eu não tinha técnica de cair e levantar, mãe! Os meus colegas que dançavam em companhia e tal, tinham... Eu caía e meu joelho doía. Existe uma técnica pra isso na dança contemporânea... Tu cai, tu levanta, como tu organiza teu corpo... (E ainda, ela sugere:) Exercícios técnicos tu pode pensar mil coisas, pode pensar capoeira como exercício técnico, tu pode pensar outras infinitas coisas. Mas a gente ficava só nisso: (Sentada diante a mesa ela demonstra alguns exercícios curvando os ombros pra frente e voltando a postura normal, com os braços abertos em cruz). (Luana)

Percebo que sua relação de estranheza e desconforto com a troca de nível e ida para o chão também tem a ver com a verticalidade da Dança que tem como principal referência no corpo: o samba. Na escola particular que frequentou parte do ensino fundamental, haviam atividades extra-classe de dança e ginástica que ela não participava, mas por volta dos seus sete anos de idade foi convidada a ser rainha de festa de escola de samba. Por se sentir constrangida a partir do deboche dos outros, entendeu que não estava dançando da maneira adequada. É importante repetir: isso ocorreu quando tinha sete anos de idade. O que é adequado – ou inadequado – na Dança de uma criança de sete anos?

Seguimos. De maneira autodidata, passou a dançar na frente do espelho e como demonstrou balançando os braços com delicadeza, se corrigia onde achava necessário e ensaiava sozinha. Sua mãe, que até então estava almoçando em silêncio, mas muito atenta a nossa conversa, complementa: *Mas aqui em Santa Maria, as gurias começaram a dançar samba há uns três anos. Era só coreografia de samba, levantava a perna, dava uns giros... né? Agora, que tão começando a dançar samba.* Diante disso, entendo o que ambas têm como referência de samba, pois as apresentações *performatizadas* nos concursos escondiam o “samba no pé”, a simplicidade e a espontaneidade que eram dançadas nas quadras de escola, ensaiando junto a bateria.

Aos treze anos, Luana foi convidada para ser “pantera da bateria”. Passou a ensaiar todas as noites durante horas e era a única menina negra no ensaio. Percebeu que as outras meninas eram todas brancas e que só apareciam para ensaiar aos finais de semana, mas, agora vê que foi em virtude dessa prática que hoje é uma passista. Foi aprimorando as suas técnicas, principalmente a de improvisar conforme a batida do samba e, aos quinze anos, foi convidada para ser rainha da bateria. Nos concursos, mais uma vez, a maioria das meninas eram brancas: tinham condições financeiras, com salão de beleza e de estética apoiando e patrocinando, ao passo que ela e sua mãe faziam as fantasias em casa e não sentia seu esforço valorizado por parte da escola de samba.

Em um desses ensaios, uma amiga a convidou para participar de um grupo de Dança Afro e aos dezoito anos, após a infância e a adolescência toda envolvida no samba, ela passa a fazer parte do grupo Euwá-Dandaras. Depois de ter dançado em espaços que haviam muitas mulheres brancas, quando começa a fazer parte do grupo ela “se encontra”, pois o grupo Euwá-Dandaras era formado somente por negros e negras. Segundo ela, a escola de samba é um espaço onde o negro se destaca, mas que também é frequentado por brancos/as, principalmente ocupando papéis importantes, como a presidência da escola.

Entre os risos e as garfadas no almoço, ela e sua mãe descrevem o envolvimento que tiveram com “as Dandaras” durante anos, revivendo as memórias que fazem parte da história das duas. O grupo era formado por uma professora que conduzia as aulas de Dança Afro e os ensaios, por um grupo de percussionistas que faziam parte da família da professora e por cerca de trinta mulheres que dançavam.

A atmosfera intensa criada naquele espaço é evidenciada de alguma forma pelo tom de voz que descreve a energia do espaço e eu, por ter assistido algumas apresentações, consigo imaginar. A descrição verbalizada não era o suficiente para tamanha potência da percussão e por isso, ela passa a batucar na mesa, reproduzindo os toques que embalavam os ensaios e as apresentações.

A lembrança das apresentações que assisti se misturam com a imaginação de como eram esses ensaios e comento com ela que sinto um arrepio no corpo todo. Ela afirma com a cabeça e busca o olhar da sua mãe, contando que quando aquela pequena senhora foi ver um ensaio pela primeira vez, começou a chorar.

Havia no grupo o envolvimento da família também, pois as mães das mulheres que dançavam iam assistir os ensaios, ajudavam na confecção dos figurinos, acompanhavam as viagens e as apresentações. Essa era também uma estratégia de manter os/as bailarinos/as no grupo, já que havia alguns menores de idade.

Aos vinte e cinco anos de idade foi convidada, novamente, para ser rainha da bateria. Cansada de concursos de carnaval e já desconfiada da validade dos mesmos, ela aceita somente com a condição de não concorrer mais pois estava frustrada por nunca ter sido rainha do carnaval da cidade. Inclusive contou que após ter se apresentado em um concurso e a plateia gritar “*já ganhou!*”, por um décimo ficou em segundo lugar e o primeiro, com uma mulher branca. A faixa de rainha do carnaval não era comumente pendurada com frequência no corpo de uma mulher negra e isso mudou há pouco tempo. Antigamente era uma rainha negra a cada intervalo de muitos anos, pelas histórias que Luana contou.

Fios de fumaça começam a enfeitar a sala, vindos do cigarro que sua mãe acendeu enquanto participava ativamente da conversa. Seus pais e sua filha fazem parte do seu núcleo familiar e quando questiono a opinião deles sobre ela iniciar outra graduação após ser educadora física e mestra em Ciências Sociais, ela diz que a escolha da Educação Física sempre foi mais aceita. O sonho de cursar Dança sempre existiu, mas nunca a hipótese, já que não existia Dança na cidade. Existe um preconceito com a escolha e é um peso diferente para o senso comum.

O imaginário da Bahia enquanto fonte de negritude africana no Brasil (PINHO, 2004), também fez parte do seu entendimento enquanto mulher negra. Jamaica, sua professora do Euwá-Dandarás, trazia da Bahia elementos que utilizava e repassava para suas alunas quando voltava:

Ela [sua professora] acreditava que tudo que vinha da Bahia era mais negro. Hoje a gente vê que não, a gente faz aula no Negressencia e vê que não é bem por aí. O que é vendido e o que aparece é mais lá de Salvador, da Bahia, mas é que a nossa cultura aqui é oprimida, é apagada e “não existe”. Daí ela trazia desde os movimentos: ela ia lá na FUNCEB e fazia aula com a Tatiana Campelo e trazia desde os movimentos. *Tecidos também vinham da Bahia*, complementa sua mãe. Ela trazia de tudo, amiga! Desde os tecidos do Ilê Ayê...
(Luana)

Na espiral que as narrativas e as trajetórias dessa pesquisa, agora me aproximo de Luana. Compreendo sua sensação de aproximação e pertencimento, pois quando começo a me entender enquanto mulher negra e conheço as histórias das mulheres negras que foram âncora para a criação artística do projeto Negressencia, surge em mim um forte sentimento de irmandade. A proximidade e o compartilhamento das histórias dessas mulheres me fizeram pensar, cada vez mais, sobre um imaginário africano potente e impregnado em minha trajetória de vida.

Pensando sobre os objetos trazidos da Bahia com os quais que ela tinha contato e que simbolizavam seu entendimento sobre negritude, trago mais uma vez Lívio Sansone (2003). O autor diz que “a Bahia exportava objetos negros tidos como itens fundamentais da cultura afro-baiana tradicional” (SANSONE, 2003, p. 122). Além disso, esse processo de transformação da cultura negra em mercadoria pode ser analisado da seguinte forma:

nas últimas três décadas, a cultura afro-baiana tem passado pelo que alguns chamaram de processo de “reafricanização” (...) este inclui uma exibição ostensiva de símbolos associados a “raízes” africanas em certos aspectos da vida social, particularmente no lazer e nos meios de comunicação de massa (SANSONE, 2003, p. 94)

No entanto o distanciamento premeditado e mantido socialmente sobre essa discussão não permitia que acreditássemos ou víssemos – eu e Luana, nesse caso – a potência africana plural e diversa em cada sujeito negro, ao contrário, de acordo com Patrícia Pinho (2004), nos fazia devotar uma Bahia-África idealizada pelos padrões brancos televisionados.

Os questionamentos sobre essa negritude baiana começam a surgir na vida de Luana quando participou do Projeto Negressencia e quando iniciou seus estudos na graduação Dança, pois a vinda desses objetos era uma forma de resistência tanto para ela, quanto para

sua professora e para seu grupo como um todo. Hoje, essa “essência africana” contida na Bahia é discutida no nosso círculo social e em nossos estudos acadêmicos, mas o distanciamento dessa discussão, na época em que Luana viveu isso, permitia acreditar na potência africana vinda através de objetos.

A partir de seu relato, percebo que Luana se questiona sobre esses aspectos de forma que sua compreensão de negritude vai se transformando ao longo da imersão artística no Projeto Negressencia. Quando estava cursando a graduação em Licenciatura e se dispõe a conversar comigo, o seu entendimento de negritude já passou por alguns processos.

Isso tudo reverberava diretamente no modo de dançar do grupo, pois, era uma dança estereotipada que reproduzia o africano pulando, uma “dança comercializada” na época. *Mas os vídeos que eu vejo da África são assim!*, argumenta sua mãe e ela prontamente responde:

Algumas danças, mas não é SÓ aquela dança espetaculosa que tem na África, né? Hoje com um olhar crítico que a gente vai vendo que não necessariamente, porque a gente não tá na África, a gente tá no Brasil... a gente tem que pensar o corpo, também como um corpo brasileiro. Mas não adianta, no meu corpo ficou isso aí, porque eu venho do afro que não é O afro. É o afro das Dandaras. (Luana)

Essas memórias, impregnadas no seu corpo, fazem parte do seu dançar até hoje, pois ela se sente “viciada” na técnica. Percebeu, que seus movimentos sinuosos aparecem mesmo em momentos em que não é essa a sua intenção. Além disso, a sua vivência no samba e a sensualidade da passista contribuem para essas marcas em seu corpo.

Sobre ser passista, Luana fala um tanto. Fala de como se viu, durante vários anos como uma “mulata exportação”. Alisava seus cabelos para usá-los com bastante comprimento. Quando só o tamanho natural não bastava, investia em caros alongamentos artificiais. A imagem da mulher negra já não estava tão estruturada e questionamentos surgiram:

Aí eu comecei a pensar: será que quando eu tô sambando, eu não tô auxiliando numa concepção mulata exportação? Será que quando eu tô usando *megahair* eu não to negando a minha raça ou alguma coisa assim? Daí eu comecei essa fase. Daí a maioria das gurias começaram a parar de alisar o cabelo. (Luana)

O alisamento no cabelo começou desde cedo, usando os famosos *Amacihair* e Henê. Relembro a minha própria história e nesse momento, nós três – eu, Luana e sua mãe – contamos as memórias relacionadas a esses processos capilares. A partir de tudo isso, podemos analisar diversos aspectos da narrativa de Luana, mas, para começar, escolho a sua relação com o cabelo.

A representação social se dá de forma diferente entre homens e mulheres, pois, a mulher negra de pele escura consegue manipular o seu corpo modificando o cabelo, como fez Luana. Sobre isso, Rodrigues (2012, p. 63) diz que “quando modifica o seu cabelo, alongando-o ou por meio de processos químicos, ela pode passar da categoria “negra” para a de ‘mulata’.” As mulheres, tanto as brancas quanto as negras, manipulam seu corpo na tentativa de aproximar ou distanciar a sua imagem da estética negra. Deste modo, podemos pensar que passam por processos identitários que a todo momento mantêm com seu corpo uma relação ambivalente.

O sentimento de insatisfação com o corpo está mais presente no universo feminino, principalmente em relação ao cabelo. Logo, a manipulação imediatamente alterava a maneira como a sociedade vai identificar o sujeito e sem esquecer de que outros fatores são tão importantes e interferem na classificação, como por exemplo o *status* social, os espaços que o indivíduo está inserido – bem como aqueles que ele frequenta – de modo que conforme estas variáveis a pessoa “enegreça” ou “embranqueça” (RODRIGUES, 2012).

A partir do relato de Luana, podemos pensar que na construção de sua identidade a mulher negra constrói sua corporeidade a partir de um movimento tenso entre rejeição e aceitação, negação e aceitação do seu corpo. Isso tudo depende da sua trajetória de vida, da inserção social, da convivência em espaços que a cultura negra não seja vista de forma negativa. Vamos refletir a partir de mais uma fala da interlocutora, ainda falando sobre o assunto:

Teve uma vez que eu tentei parar [de alisar], mas eu tinha um namorado branco, né. E eu cheguei na casa dele e ele falou “*vai botar umas tranças. Pode ir lá na Rochele colocar umas tranças!*” e eu fui. Não tinha todo esse empoderamento da mulher, que não tem que aceitar nada, isso e aquilo... que não tem que aceitar nada de homem. PRA JÁ que eu apareci de trança. Porque tem essa coisa da trança parecer com o cabelo liso, né? E comprido e coisa e tal. E aí quando eu tava com meu ex-marido, ele odiava passar a mão e sentir meu *megahair*. Daí nessa época duas amigas já tinham parado de alisar e ‘as nega’ tavam toda hora ‘*é blackpower!*’ e eu tava numa boa com ele, aquela coisa toda, não queria mais ser a gatinha da festa... Daí eu peguei e fui pra transição [capilar]. (Luana)

Foi pensando nesse processo de aceitação que várias entidades sociais brasileiras, entre elas o movimento negro, vem construindo e repensando os padrões de beleza, valorizando o corpo negro. Fica evidente que quando ela “não queria mais ser a gatinha da festa” significava que não queria mais ser bonita e atraente porque já estava casada. Ou seja, naquela época, ir para a transição capilar e deixar seu cabelo natural significava deixar de ser mais atraente e, além disso, agradar o companheiro pela textura do fio na raiz.

Hoje, a sua estratégia é “enegrecer” o corpo não somente para demarcar a diferença de maneira positiva, mas também para fortalecer uma identidade que serve de exemplo para a sua filha. O cabelo, as roupas e os acessórios são carregados dessa recriação da noção de beleza, construindo a aparência do ser negro de modo positivo.

Sobre isso, ela conta que em determinado dia, para ir em um evento, colocou todo o seu cabelo para trás, esticando-o. Prendeu em um coque e colocou um aplique deixando um rabo-de-cavalo longo e liso em suas costas. Ao vê-la, sua filha de quatro anos diz: *tá, mas agora vai ficar só eu cacheada aqui nessa casa!* e nós rimos quando ela conta isso. Outra história é que, influenciada pelo processo de empoderamento diário da sua mãe, a criança se nega a usar uma blusa estampada com uma personagem na frente: *ela não é da minha cor. Eu sou negra* e, quando vê uma tia com uma roupa estampada, diz: *hoje tu tá de mulher negra, né tia?* Essa questão da representatividade é muito importante, porque ela ainda frisa: “*foi meu caso com a mãe. Eu a vida inteira vi a mãe alisando o cabelo...*” e nesse momento sua mãe interrompe avisando que vai voltar a usar Henê. Sua reação é tranquila, pelo que percebi. Sua autoimagem e seu entendimento de si estão afirmados o suficiente para não se abalar com isso. A aproximação com o feminismo negro também permite entender que cada mulher usa o cabelo do jeito que quiser.

Como já dito anteriormente, os cabelos podem ser considerados sinais diacríticos (BARTH, 2000) que exprimem a negritude do indivíduo já que no Brasil a identidade negra é calcada no fenótipo (NOGUEIRA, 2006), principalmente na forma dos lábios, do nariz e da estrutura capilar. Além disso, o cabelo está intimamente ligado à feminilidade, a uma estética que enaltece e prima pela imagem de cabelos longos, lisos e que sempre emolduram um rosto branco. Portanto, usar o *Black Power* é um sinal de pertencimento a um grupo determinado pela cor da pele e, por isso, eis que surge mais uma curva potente para a espiral que estrutura essa escrita.

2.8. Pétala

Pétala se dispôs a me encontrar no prédio 74A para conversarmos. Também já a conhecia, pois nos vimos várias vezes pelo campus da UFSM, participamos de eventos juntas, temos várias amigas em comum e estamos conectadas nas redes sociais desde que ela ingressou no curso, em 2014. Apesar de tudo isso, nunca fomos próximas.

Pétala é bacharela em Dança, mulher, artista, mãe e, entre outras coisas, é uma das interlocutoras que potencializam esse estudo por trazer uma característica singular: ela se

considera parda. Sua voz doce e seu sorriso grande foram preenchendo, pouco a pouco, a sala do NECON, lugar do nosso encontro. Ela deixou sua mochila sobre a mesa grande que ocupa o centro da sala, cruzou as pernas e apoiou o cotovelo perto da mochila. Seu tom de voz permaneceu sempre calmo e baixo, compartilhando comigo um pouco da sua história de vida: natural de Porto Alegre/RS, moradora da região central de Santa Maria, tem 28 anos e é mestranda em Artes Visuais na UFSM. Sua formação escolar foi em uma instituição pública, seguida de um magistério com duração de quatro anos.

Antes da graduação em Dança, começou a cursar Educação Física em Cruz Alta/RS numa faculdade particular, em 2011. Quando o curso de Bacharelado foi criado na UFSM ela trancou a graduação e fez cursinho pré-vestibular, acreditando ser necessário por nunca ter prestado processo seletivo em uma instituição federal. Pétala dança Balé Clássico desde criança, começou no “*babyclass*” por volta dos três anos e até os dezoito dançou na mesma escola, inclusive até o oitavo mês de gravidez. Após o nascimento do bebê, foi contratada pela rede municipal da pequena cidade onde morava na época, Júlio de Castilhos/RS. Além de dar aula para crianças, trabalhou também com Balé em igreja, dando aula de dança cristã para jovens e adultos.

Quando decidiu cursar Dança, organizou sua vida para conseguir alcançar esse objetivo. Mudou-se para uma cidade diferente da sua filha para poder trabalhar e estudar, viajava aos finais de semana para poder cuidá-la. Quando foi aprovada no vestibular, ficou em primeiro lugar. A certeza de que uma vida inteira dançando e vivendo disso só poderia ser continuada na graduação em Dança fazia com que Pétala acreditasse que não existia outra opção se não a aprovação na UFSM. Por se considerar parda e pela sua condição financeira, escolheu ingressar por cotas. Seu relato demonstra o quanto essa escolha não sendo uma negra retinta foi desconfortável:

Eu notei até que as pessoas me olhavam meio... (ela olha pro lado pelo canto do olho) eu já tinha o cabelo roxo, então a pele ainda parece mais clara, porque o cabelo não é bem preto, conforme mais claro o cabelo, parece que a pele é ainda mais clara. E aí as pessoas me olhavam de um jeito estranho assim, tipo *tu tá tirando vaga de quem realmente é negro*, sabe? Mas eu fui pelo PARDO, sabe? (...) Eu achei que eu tava ocupando um espaço ali que não era meu, sabe? Eu fiquei constrangida. Aí depois, com o tempo, eu fui percebendo nas aulas que sim, que era um espaço meu. Mas eu fiquei pensando assim, algumas pessoas me disseram: *ah, se disserem que tu não é negra, leva teu pai*. Aí eu fiquei pensando: *meu Deus! Se der alguma coisa errada eu vou ter que trazer meu pai na Universidade!* Mas eu acho que eram mitos, assim... Porque não teve problema nenhum. Eu percebi o olhar, assim, de algumas pessoas me olhando como se dissessem *o seu lugar não é aqui agora*, sabe? (Pétala)

Sua condição enquanto parda abre a discussão sobre a sensação de não-pertencimento a determinado grupo étnico. No caso de Pétala a interação com cotistas que possuem um fenótipo negro acentuado intensifica esses mecanismos de diferenciação, já que ela relata ter se sentido desconfortável por não se sentir negra naquele espaço, mas que durante a sua vida, por ter convivido com o pai negro, isso nunca foi uma questão. Esse apontamento será retomado posteriormente para uma análise mais aprofundada.

Sua escolha pelo Bacharelado foi por não ter vontade de ir para o ambiente escolar e sim continuar na academia, fazendo a graduação e em seguida a pós-graduação. Assim que me conta isso, logo completa dizendo que depois de ter lido o edital e visto os programas dos cursos, percebeu que na realidade ambos os cursos podem ser interessantes de serem feitos antes de uma pós-graduação. Por outro lado, a impressão que tem hoje dos cursos é de que o Bacharelado lhe pareceu mais dentro da sua expectativa, que é mais voltado para as Artes. Ou seja, se caso escolhesse por um concurso e que não fosse específico para Dança, ela optou por cursar bacharelado por acreditar que teria mais chances do que se fosse licenciada, por exemplo.

Em resumo, sua escolha foi pautada na crença de que o Bacharelado em Dança fosse lhe dar mais recursos, pois após olhar a grade curricular de ambos os cursos percebeu que a carga horária de aulas práticas do Bacharelado é maior do que da Licenciatura. Logo, os dois semestres sem aulas práticas da Licenciatura fizeram Pétala se questionar: *“Como ensinar Dança sem ter Dança no corpo?”* pois ela acredita que: *“uma pessoa que trabalha com isso não pode ficar muito sem fazer prática, sabe? Interrompe um processo!”*

Após ter tomado a sua decisão, teve o apoio total da sua família. Na época em que decidiu largar tudo e vir para Santa Maria, contava com o apoio da sua mãe, de seu pai e de sua avó também. Hoje, seu núcleo familiar é formado pela sua mãe, sua avó, sua filha e pelo seu noivo.

Ela se embala para os lados na cadeira giratória de maneira lenta e sutil. Seu corpo todo se move, devagarinho, poucos centímetros para esquerda e para direita. O ritmo do seu balançar acompanha a velocidade com que pronuncia cada frase enquanto conversa comigo. Ao entrar no curso, se deparou com uma realidade diferente daquilo que tinha como expectativa da graduação. Conta a sua surpresa já na prova de conhecimentos específicos:

Eu lembro de uma colega, que foi o que marcou: ela não tinha noção nenhuma do que estava fazendo, mas ela era autêntica. Na hora de improvisar, ela tirou a roupa e ficou de sutiã vermelho. Eu fiquei apavorada, porque eu vim do balé e não tinha um fio fora do lugar. E eu tentava me concentrar no meu movimento, e olhava ela e ela no chão, assim, seduzindo... (Ela mexe um pouco os ombros e o peito de forma sinuosa, demonstrando os

movimentos da colega) E as professoras olhavam pra ela, mas com uma felicidade dela estar ali entregue e eu apavorada que elas não iam lembrar de mim (nós rimos). Elas não iam lembrar de mim na hora de avaliar. E a menina “voava” e isso foi o que me marcou, porque na hora não fez sentido. E depois eu entrei no curso e eu vi que era aquela entrega que as profes estavam esperando da gente, sabe? Sem uma técnica fechadinha assim. (...) Muito do que o curso é, se revelou no teste. (Pétala)

A postura do balé tão incorporada, dificultou a entrega em outros modos de dançar, pois conta que quando ingressou, odiava as outras aulas e não via sentido em nada daquilo, só queria fazer aula de balé. Porém, no decorrer do curso, participou de grupo de estudos e iniciação científica em *performance*, justamente por odiar o que ela via e entendia como “fazer qualquer coisa”.

As coisas de abraço em árvore me davam uma agonia que eu tinha vontade de chorar e ir embora. Era um sonho tão grande pra mim, fazer Dança, que quando eu tinha que abraçar uma árvore, eu chorava na árvore, de raiva (nós rimos). E aí eu queria saber porque me incomodava tanto, tanto, tanto, aquilo. Aí eu fui pro grupo de pesquisa porque era onde eu iria desvendar e saber porque. Porque eu sabia que eu julgava, mas eu queria julgar com conhecimento (ela ri). (Pétala)

Ela permaneceu no grupo enquanto bolsista por dois anos, em meio a uma confusão inicial do curso. Por ser da segunda turma, ela sentiu uma enorme comparação, por parte dos professores, no que diz respeito a uma expectativa criada a partir da configuração e da dinâmica da primeira turma. Além disso, sentiu as disciplinas confusas e muito do que conseguiu entender sobre Dança e História da Dança, principalmente, teve base nesse grupo de estudos.

O estranhamento, a confusão e o desconforto fizeram com que o seu percurso na graduação tomasse outro rumo. Cansada de resistir ao que era diferente para si, Pétala desistiu de se manter fechada ao novo e permitiu vivenciar e experimentar outros modos de fazer e pensar dança. O ingresso nesse grupo de estudos também aconteceu pela aproximação com a professora que o coordenava, pois com ela, Pétala se sentiu reconhecida e valorizada:

E eu vi que ela acreditava em mim. E o fato dela acreditar em mim, fez com que eu acreditasse em mim. (Pétala)

O incentivo vindo dessa professora vinha junto com a renovação automática da sua bolsa de iniciação científica para que mantivessem o vínculo do grupo de pesquisa. Por fim, a angústia superada por Pétala também está presente em outro relato e, então, seguimos com mais uma volta nessa espiral que só cresce e fortalece o fio condutor.

2.9. Dandara

Dandara, jovem negra de 20 anos, aluna do sétimo semestre do Bacharelado em Dança, também traz uma vivência de longos anos no balé. Ela foi a primeira pessoa que conversei. Nos conhecemos na UFSM e embora nos víssemos com bastante frequência pelo *campus* e nas festas da cidade, nunca havíamos trocado mais do que poucas palavras. Entrei em contato com ela via rede social e quando marcamos de conversar, reservei uma sala no 74A do CCSH para que pudéssemos ficar a sós. Dandara chegou pontualmente no horário que marcamos, eu tinha acabado de passar um café e aproximar duas cadeiras na sala que era grande demais para nós duas. Espalhei pela mesa duas canecas, uma garrafa com água, um pacote de amendoins e sentamos no mesmo lado da mesa, frente a frente.

Conversamos durante quase duas horas e meia e durante esse tempo ouvi várias histórias na voz rouca dela. Dandara é uma jovem de 20 anos, santamariense e cotista, cuja experiência artística é permeada pelo balé clássico. A partir desse fato, ela narra sua experiência no teste de conhecimentos específicos para ingressar no curso e que uma das etapas era a criação em Dança. Segundo ela, a banca avaliadora solicitou que os candidatos criassem uma célula coreográfica. Neste momento se desesperou e se sentiu desconfortável, pois sua experiência em Dança se restringia a reprodução de movimentos que lhe eram mostrados. Entre Dandara e Pétala, temos uma aproximação da espiral, a postura firme do balé que ao mesmo tempo deu força para seguirem seus sonhos, limitou pelos modos de reprodução restritos e em padrões de movimentos com pouca autonomia. Entre elas e eu, há uma volta distanciada na espiral.

Nas experiências da infância conta que, entre cinco e seis anos de idade, começou a dançar no grupo de Dança-Afro Euwá-Dandaras e, cerca de três anos depois, por ver uma bailarina em uma novela na TV, quis dançar balé com uma de suas irmãs. Iniciou a prática de balé clássico por volta dos oito anos de idade junto com a sua irmã em uma escola da cidade e lá dança até hoje.

Motivada pela sua experiência de dez anos no balé e por ver suas primas dançarem em casa e em festivais, ela escolheu cursar Dança. Decidiu a graduação no Bacharelado por não se ver como professora, embora tenha feito processo seletivo para o curso de Licenciatura e ter sido aprovada também. Tem aproximação com a militância negra, por já ter participado de do Coletivo Negressencia.

Sempre sorridente, durante a nossa conversa ela não hesitou em responder em nenhum momento. Quando pergunto qual é a sua ocupação atual, ela diz que trabalha informalmente

dando aulas de balé clássico para crianças. Quando explica a situação com mais detalhes, ela conta que hoje é a responsável por um dos núcleos de uma renomada escola da cidade e que sozinha mantém o espaço. Ou seja, por esse núcleo levar o nome da escola, ela não é reconhecida por tudo que faz: foi responsável por encontrar um espaço para as aulas no bairro, ministra essas aulas e ainda faz a seleção de quem vai poder participar da turma. Isso já acontece há dois anos e mesmo assim, ao que me parece, seu reconhecimento e remuneração são somente pelas aulas ministradas, sem ser levado em conta todo o resto do trabalho que desempenha.

Essa situação, infelizmente, não é exclusiva de Dandara. Me aproximo nessa curva da espiral que muitas vezes além de desgastante, é naturalizada. Por algumas vezes também já trabalhei em espaços em que eu ministrava as aulas, divulgava, era responsável pelas inscrições, pagamentos e número de vagas das alunas, pelo aluguel e higiene do espaço e, assim como ela, era paga somente para ministrar aulas.

Dandara teve sua formação escolar integralmente em escola pública e por isso escolheu uma cota racial a partir dessa sua condição. Se autodeclarou negra para ingressar no curso de Dança e por ter escolhido o Bacharelado participou do teste de conhecimentos específicos. Quando eu pergunto como ela se sentiu nesse momento, ela diz ter sido horrível:

Ai foi horrível. Foi horrível pra mim. (...) Eu não tinha experiência nenhuma principalmente em criar, né? Porque lá na escola que eu faço balé a gente sempre copia e cola. Daí chegando aqui eu tava toda nervosa e a minha professora de balé ainda botou na minha cabeça que era pra mim vir com a malha da escola. Eu tava me sentindo muito mal porque eu não gosto de concorrência e essas coisas e porque eu sou toda nervosa. Daí eu cheguei e vim com a malha da Escola e só tinha mais o Fulano e a Fulana com a roupa da Outra Escola⁴⁴ e eu fiquei meu Deus, que ridículo! (rindo). Eu acho que eu fiquei mais nervosa ainda. (...) A parte que foi de criação, pra mim, foi assim... meu coração tava no chão já, na boca. E daí, ai... foi muito horrível. Eu achei que foi péssimo. (Dandara)

Aqui vemos uma aproximação, mais uma vez, com Pétala. Ambas bailarinas com anos de experiência no balé clássico que tiveram uma experiência muito próxima durante o Teste. Nesse momento, irei focar na narrativa de Dandara e analisar tal aproximação no terceiro capítulo. Durante o curso de Dança nos vimos algumas vezes, mas não a conhecia e não sabia como era o seu ponto de vista sobre os acontecimentos, como por exemplo, os eventos na UFSM. Conversando sobre a presença de outros colegas negros e negras em eventos da

⁴⁴ Optei por não apresentar o nome da escola que participa, bem como de seus colegas e suas respectivas escolas.

Dança, ela desabafa sobre o evento “Encruzilhada de Saberes e Fazeres: Novembro Negro, celebrar para não esquecer”, idealizado pelo curso de Dança Bacharelado:

Daí a gente organizou todo o evento, não tinha quase ninguém, sabe? Isso foi uma coisa que me deixou extremamente abalada. Porque daí juntou uma questão de fazer todo o evento, ser na semana da consciência negra, ter mais o espetáculo do Negressencia, tava tudo assim, ferrado... (Nesse momento, ela aperta o próprio rosto com as mãos) ... e não tinha a participação das pessoas. Daí eu fiquei me perguntando: *Qual importância desse evento pras pessoas brancas, sabe? E pras pessoas negras que também são do curso?* Não tinha ninguém! Os professores não liberaram, sabe? (Percebo, nesse momento, uma certa exaltação na mudança do seu tom de voz) Daí eu fico me perguntando, tem uma disciplina que é a de capoeira que onde envolve mais negritude e depois não tem mais. Tem? Não tem. Daí quando a gente tem um evento, que inclusive é na semana, que inclusive tem um espetáculo, aí não tem gente pra ir. (Dandara)

Seus apontamentos demonstram consciência de reflexão sobre negritude. Em diferentes momentos percebi o quanto, aos poucos, ela foi tomando consciência das relações étnico-raciais, de negritude e branquitude, mesmo que nem sempre usasse esses termos.

Sua mãe costuma assistir suas apresentações e apoiá-la, inclusive fazendo comentários sobre a presença da filha em cena. Além da mãe, quatro irmãs e dois irmãos fazem parte do seu núcleo familiar, o que algumas vezes dificultou financeiramente a sua trajetória na graduação. Sua mãe trabalha como faxineira e entre as irmãs, Dandara é a única que trabalha e que é bolsista na UFSM. Então, pela renda familiar utiliza de programas de auxílio para os alunos, como o Benefício Sócio-Econômico (BSE)⁴⁵ e o auxílio transporte.

O RU, eu só como aqui todos os dias porque eu tenho o Benefício Sócio-Econômico e se não fosse o Auxílio Transporte e se eu não trabalhasse, teria mês que eu não viria pra aula. (Dandara)

Outro apoio que recebe da Universidade é o auxílio para comprar material pedagógico, qual ela solicitou roupas para fazer as aulas práticas de Dança e recebeu quase 500 reais em materiais. *São coisas da Capézio que eu nunca teria condições de comprar*, ela fala. Em seguida lembra da Bolsa Formação que recebeu, subsidiando a ida a um evento em São Paulo. Ela também conta com a ajuda de uma tia, que dá suporte financeiro mensalmente.

⁴⁵ O BSE é um direito do aluno da UFSM, regularmente matriculado em cursos presenciais e que se encontra em situação de vulnerabilidade social. Abrange os seguintes benefícios: Moradia estudantil, gratuidade no Restaurante Universitário, Bolsa Transporte, Auxílio para materiais pedagógicos e atendimento odontológico. (Fonte: Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis - PRAE. <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prae/> Acesso em: Março/2019)

A sua trajetória na UFSM tem o apoio da sua família, incluindo seu pai, seus avós e principalmente as tias e primas que moram no mesmo pátio da sua casa. Quando seus pais souberam da sua decisão de ingressar na UFSM como bacharela em Dança, disseram que não iriam interferir e inclusive arcaram com custos imprevistos, como a taxa de inscrição para o Teste de Conhecimentos Específicos, por exemplo.

Sentada de frente pra mim, um casaco repousa em seu colo. Ela faz e desfaz amarrações nas mangas do casaco enquanto comenta, emocionada, que anualmente, sua família acompanha os espetáculos que participa. Fazem questão de comprar ingressos para assistir em teatro ou assistem a apresentações na Praça Saldanha Marinho, no centro de Santa Maria/RS. Embora sua mãe tenha aconselhado escolher Licenciatura como garantia financeira, o apoio familiar e a valorização que sente vinda da família resultaram em uma liberdade para Dandara escolher qual caminho seguir profissionalmente, inclusive uma pós-graduação fora do Rio Grande do Sul.

O que aprende na graduação em Dança é levado para o seu trabalho com aulas de balé, principalmente a execução de movimentos a partir da consciência e do conhecimento do corpo que comentei anteriormente, em “1.1. Dos caminhos dançados que me trazem a esta cena”. Esse movimento de absorver o aprendizado do curso e organizá-lo de maneira que possa ensinar para as suas alunas é apontado por ela quando comenta com os olhos marejados o retorno de quem assistiu um dos espetáculos idealizados por ela. As mães das suas alunas elogiaram não só o espetáculo e disseram que os exercícios que ela propõe em aula são realizados também em casa pelas alunas, juntamente com comentários de que sentem falta das aulas no período de férias, por exemplo.

Aí a gente desenvolveu uma forma, que nem sei se é certo ou não, delas sentarem direitinho nos ísquios. Aí a mãe de uma aluna falou e eu até chorei, não querendo chorar, mas chorei... (nós rimos) que ela fez isso as férias toda e não via a hora de voltar pro balé. E ela é uma das que faz balé há 8 anos, esse ano vai fazer 9. Nossa, chorei horrores, porque ela viu nosso espetáculo e foi grandioso, porque a gente não dançou com a escola de balé. A gente teve menos de seis meses pra correr atrás do nosso espetáculo, porque deu confusão no ano anterior, com uma mãe e com a responsável que abre a porta lá no teatro, daí a gente teve que fazer o espetáculo lá no ginásio do bairro, cobrando 5 reais, com a roupa reutilizada a malha e daí com a aluna nova que deu errado o figurino, porque eu dei a medida errada da malha, porque eu não sei tirar medida... Aí mesmo assim, a gente fez risoto e conseguiu tirar quase mil reais... E aí as mães, tirando do dinheiro delas, falar que foi incrível, que as filhas delas tão fazendo isso em casa, aí me deixou muito feliz. (Dandara)

A gratidão e a satisfação ficaram visíveis no sorriso de Dandara. Apesar disso, relembro a minha trajetória na graduação em Dança e percebo o quanto é exaustivo trabalhar durante o período formativo, sobretudo quando tratamos de um trabalho que nos traz pouco

retorno financeiro, como por exemplo, dar aula de Dança. Hoje, valido essas trajetórias a partir da minha história e percebo o quanto é necessário registrá-las e torná-las públicas. O acesso pelas cotas e as medidas de permanência (como BSE, por exemplo) somados ao esforço diário de Dandara, permitiram que ela tenha chegado ao fim da graduação.

Com o trabalho de campo, nos aproximamos muito: nos encontramos em ambientes fora do *campus*, conversamos diversas vezes pelos corredores e fizemos práticas de Dança juntas. Essas práticas aconteceram, também, porque fui convidada para ministrar aula para a turma que estava concluindo a graduação e construindo o TCC. Nessa aula apresentei o meu Trabalho de Conclusão de Curso, falei sobre a minha trajetória na graduação e como isso se tornou o meu trabalho final. Falei sobre a chegada no mestrado e como estava costurando essas vivências. Propus uma prática a partir das experimentações que fazia para a criação do meu TCC e ao final da aula, sentamos para conversar. Senti que isso reverberou nas pesquisas não só de Dandara, mas de seus colegas também. Isso se confirmou quando ela escolheu falar da sua trajetória como temática para o TCC e por ter me convidado para ser banca do mesmo. Ao ler o seu trabalho, vi meu nome lá como uma inspiração, como parte do seu processo de empoderamento e de construção do próprio trabalho.

2.10. Beto

A história de Beto tem uma aproximação com a minha, pois todo o meu processo formativo foi permeado por uma jornada de trabalho que exigia que eu conciliasse as disciplinas, projetos de extensão, iniciação científica, trabalhos extracurriculares e ainda, aulas de dança que eu precisava ministrar em academias de musculação. Ter diversos empregos não era uma escolha, era uma necessidade para que eu pudesse viabilizar minha formação. O trabalho era remunerado por hora/aula e, apesar de não ser muito, custeava xerox, eventos, materiais didáticos e, inclusive, as manipulações capilares. Tudo isso exigia que eu trabalhasse em vários lugares ao mesmo tempo enquanto me graduava. Essa realidade não era/é uma exclusividade minha, nem de Dandara. Percebo em outros relatos o quanto essa necessidade aproxima algumas trajetórias, como por exemplo, a história de vida de Beto.

Logo que entrei no mestrado, avistei Beto algumas vezes pelo *campus* e comentei que em algum momento conversaríamos como parte da minha pesquisa. Em todas as ocasiões, de forma muito gentil, ele dizia: *Claro, é só marcar*.

O negro alto, forte e sempre bastante sorridente – mesmo comigo que, até então, sem muita intimidade – mora no lado da cidade que é oposto ao *campus* Camobi da UFSM. Ou seja, precisa acordar várias horas antes da aula para pegar dois ônibus e se deslocar para os

compromissos acadêmicos. Antes de conversarmos, ouvi várias coisas a respeito dele. Soube que por trabalhar até altas horas, ele às vezes faltava aula. Apesar disso, em momentos distintos, dois professores o elogiaram muito enquanto conversaram comigo. Falaram da sua dedicação, do seu esforço, da sua preocupação em justificar as ausências e da qualidade da sua presença quando estava em sala de aula.

Hoje está cursando o 7º semestre do Bacharelado, a primeira graduação do jovem de 28 anos. Quando conversamos, ainda no período de férias letivas na UFSM, passei um café no NECON e levei para tomarmos na sala de estudos da pós-graduação em Ciências Sociais, no 74A. Comecei explicando a minha pesquisa de forma resumida e percebi que ele estava um pouco nervoso quando me pediu para ver as perguntas que estavam em meu *tablet* e então mentalmente me dei conta de que precisava mudar de estratégia. Acompanhar o roteiro não o deixaria à vontade, pelo contrário, o intimidaria por pensar que existiria um ideal de resposta.

Abandonei o roteiro e passei a fazer as perguntas conforme seu relato ia se desenrolando, compartilhei minha opinião sobre alguns assuntos durante a térmica de café que tomamos, sentados frente a frente, de lado para a mesa.

Beto é natural de Santa Maria, toda sua formação escolar foi em colégio público, concluída em 2008. O primeiro contato com Dança foi através da capoeira, com oito anos. Depois disso, por volta dos dez anos de idade, começou a dançar em um grupo de Danças Urbanas e seguiu nesse estilo durante cerca de quinze anos. Os primeiros contatos foram através de um projeto social para crianças carentes e isso abriu portas para passar muitos anos da sua vida praticando e competindo em festivais. Quando decidiu que não dançaria mais somente por *hobby*, decidiu se qualificar como professor, tornando-se coreógrafo do grupo que até então participava como bailarino. A partir de cursos para se aperfeiçoar, passou a trabalhar de forma remunerada, tentando acolher o máximo de pessoas possíveis, assim como foi acolhido pelo projeto na infância.

Já trabalhou em comissão de frente de carnaval a partir de coreografias de Danças Urbanas, com apresentações em um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), mudando a sua percepção de Dança para além de competições. Ao levar a sua Arte para espaços como o CRAS, percebeu que a Dança pode modificar o dia-a-dia das pessoas e se encantou por essa nova visão do seu fazer artístico.

No grupo de Danças Urbanas, formado por mais ou menos vinte pessoas, ele e mais dois ou três colegas eram os únicos negros. No dia da Consciência Negra seu grupo fazia um “mini-espetáculo”, geralmente por iniciativa dele. Nessas ocasiões, levava um trabalho solo

idealizado por ele para apresentar em escolas. Esse trabalho também foi levado para competição e enfatizou a importância de ser protagonizado por ele:

Eu sempre falava pra eles: não tem sentido! Pode passar o ano dois mil e trezentos... o único nome que coloquei em solo de competição em várias outras cidades, eu coloquei “Preto em movimento” e eu dançava todo de preto. Eu dizia: Pra mim, não tem sentido eu levar a minha Dança e não ser algo meu, entende? Colocar um código ali, se eu colocar só “Preto” as pessoas vão olhar pra mim. Se eu colocar qualquer outro nome elas vão ficar olhando pra minha Dança e imaginar outra coisa, entende? Se é pra levar, é um preto que tá ali. É pras pessoas respeitarem o que tá sendo apresentado ali. Comecei a ser bem valorizado em relação a isso aí. (Beto)

Depois de tantas experiências anteriores a graduação, quando fez o teste de aptidão para ingressar no curso de Bacharelado, em 2016, já tinha certa familiaridade com a improvisação, pois conta que nas Danças Urbanas muitos treinos são a partir do improvisado em cima das técnicas e passos básicos desse estilo. Aqui, a curva na espiral se afasta de Dandara e Pétala, ao mesmo tempo em que nos aproximamos pela experiência em projeto social.

Por ter feito vários cursos para se aperfeiçoar e investir na sua carreira em Dança, tem licença como professor de Zumba e Ritmos. Após ter feito o curso que o tornou apto para ministrar tais atividades, não se inseriu no mercado de trabalho em seguida.

Eu não atuava, só que a mãe sempre me dizia: *tá, mas porque tu não dá aula?* E eu disse: *ah mãe, mas a gente vai nessas academias e parece que eles têm um certo...né?* (Ele passa de leve dois dedos sobre o antebraço, demonstrando a cor da sua pele). Parece que não tem um “perfil” da academia, né? (Beto)

Cabe aqui uma observação. A discriminação é geralmente veiculada de uma maneira encoberta, através de frases “educadas” e de eufemismos, alimentando a ideia de que no Brasil “o preconceito não existe”, o que fica evidente que não é verdade (FERREIRA, CAMARGO, 2011). São portas de empregos fechadas ou um salário menor quando conseguimos abri-la, para fazer referência a história desse interlocutor. A esse respeito caberiam vários exemplos para, como muitas vezes é chamado, o racismo velado.

A partir dos seus dezoito anos, Beto começou a viajar para diversos estados, como Rio de Janeiro e São Paulo. O objetivo principal das viagens era para fazer cursos de Danças Urbanas, mas aproveitava e fazia cursos profissionalizantes para dar aula em academias. Hoje dá aula em algumas academias de musculação, depois de ter trabalhado em uma empresa de alimentos e perceber que a hora trabalhada dando aula de Dança daria mais lucro do que a hora na empresa.

Ingressou na Universidade como cotista e no decorrer da graduação, por volta do sexto semestre, percebeu que o trabalho nessa empresa prejudicava sua jornada diária, pois costumava ficar envolvido com compromissos acadêmicos durante o dia até por volta das 18 horas e ia direto para o trabalho, até a uma hora da madrugada.

As bolsas de iniciação científica que recebeu durante a graduação auxiliaram no custeio de seus gastos pessoais, mas hoje, trabalha unicamente dando aula de Dança em academia e ainda ressalta que organiza seus horários em função da graduação pois tem prioridade em finalizá-la no tempo regular.

Seus pequenos olhos escuros contrastavam seu sorriso grande e branco. Ele se serve outra xícara de café, manuseando com delicadeza a térmica que deixei em cima da mesa. Percebo o quanto aqueles gestos, de certa forma, se contrastam com seu porte físico e ao mesmo tempo faz todo o sentido, pois ele volta e meia comenta os ensinamentos que sua mãe lhe passou ao longo da vida, principalmente sobre ser gentil e educado.

Ela e seus cinco irmãos fazem parte do seu núcleo familiar, sendo Beto o único que está no ensino superior. Seu ingresso na Universidade é enorme satisfação para sua família e serviu de inspiração para seu irmão mais velho iniciar seus estudos na UFSM também. Em momentos financeiramente difíceis, em momentos de cansaço e de desânimo, a sua realidade era diferente dos seus colegas e, por isso, contava mais com o apoio e com os conselhos da sua família. Percebia que seus colegas eram sustentados pelos pais para sair para festas, enquanto ele, morando sozinho, buscava se sustentar por conta própria.

Ela se separou do meu pai quando eu era pequeno e ela basicamente criou cinco filhos ali, sozinha, trabalhando e ajudando nós. A maioria das coisas que tu vê um pai fazendo com os filhos na pracinha, ela fazia comigo: jogava bola e fazia essas coisas, assim, sabe... brincar de pegar. (...) Ela sempre me incentivou e sempre quer saber como tá aqui, se tá difícil, se tá fácil, se tenho passagem pra vir. Eu disse: *Não, mãe... agora graças à Deus eu tenho conseguido dar aula e tô conseguindo pagar minhas contas com folga*. Porque antes era tudo na pauleira, sabe? (Ele arregala os olhos e infla o peito, demonstrando o desespero da sua situação financeira) Tinha que matar um leão por dia. Vender o almoço pra comprar a janta. Era basicamente isso. Li-te-ral-men-te. (Ele fala pausadamente, afirmando com a cabeça). Aí o pessoal: *bah, vamo lá beber lá, é sexta-feira!* E eu disse: *cara, se eu for beber eu não tenho dinheiro pra voltar pra casa, entende? Vocês podem rir, mas é a minha realidade. Enquanto eu não tiver um salário que valorize o que eu sei que eu sei, o que eu sei que eu consigo... Enquanto não tiver alguém que valorize, eu não tenho lazer, eu tenho trabalho e tenho estudo.* (Beto)

Os obstáculos foram e estão sendo encarados contando com a amizade que tem com seus colegas, principalmente sua amiga mais próxima, Dandara. Hoje, quase formado, Beto me faz lembrar os motivos de não desistir dos objetivos traçados. Sua determinação, força e resiliência são motivos para refletirmos sobre a permanência do sujeito negro no ensino

superior. A política de cotas é sim um grande ganho, uma reparação, como é vista principalmente pelo Movimento Negro. Porém, nessa discussão também cabe refletir como é de fato a realidade do cotista após seu ingresso na universidade. A permanência do sujeito negro na Universidade está inserida em uma estrutura que vai muito além do ingresso na graduação, diz respeito a condições sociais que extrapolam, inclusive, o alcance desse trabalho.

Beto conta que muitas vezes já pensou em desistir do curso, principalmente pela sua necessidade de trabalhar em uma rotina que não lhe permitia horas de descanso e pelo deslocamento diário de várias horas no trânsito para frequentar as aulas na faculdade. Mesmo assim, dizia para si mesmo não desistir e lembrava do seu maior objetivo: dar orgulho à sua mãe. Ela é a sua maior incentivadora desde quando começou a dançar, mesmo com tantas pessoas apontando que a carreira de artista não traria lucro. Ela custeava seu investimento no período de cursos e competições de Dança e quando saiu o resultado do processo seletivo, ele conta que até surpresas com cartazes e faixas ela fez, comemorando sua aprovação na Universidade.

Sua escolha de cursar Dança foi pautada na ambição de encarar a Dança enquanto sua profissão após ver as características no evento “Descubra”⁴⁶, promovido pela UFSM. O que mais lhe chamou atenção, nesse evento, foram os cursos de Dança, tanto Licenciatura quanto Bacharelado.

Quando foi se inscrever para o ENEM, já não haviam mais vagas para o curso de Licenciatura e por isso optou pelo Bacharelado. Depois de começar a cursar, percebeu o quanto a visão da Dança dentro da Universidade é diferente de competição, da forma que entendia como tradicional de avaliar o que se Dança nos palcos e a forma de ver a sociedade como um todo. Os conhecimentos específicos do corpo, como estudo de Anatomia, Cinesiologia e Biomecânica, por exemplo, são o que mais marcam essas diferenças nos princípios de fazer e criar Dança, em contraste com a sua experiência anterior a graduação:

A forma que eu comecei a olhar os palcos depois, era diferente. Não tinha mais graça de ver umas coisas que me chamavam atenção antes. Eu ficava tipo *UAU, o cara dança muito!* (Ele arregala os olhos e levanta um pouco as mãos, demonstrando surpresa) e depois

⁴⁶ O Descubra UFSM é uma feira das profissões, gratuita e aberta à toda comunidade. O evento é promovido no Centro de Eventos da UFSM, no *campus* Camobi. Os visitantes da feira podem conhecer os cursos oferecidos pela Universidade e obter informações sobre os currículos do curso, participar de oficinas, workshops e minicursos, assistir apresentações artísticas e exposição de trabalhos. (Fonte: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/eventos/descubraufsm2018/> Acesso em: Março/2019)

como a gente começa a entender como funciona, qual o princípio do movimento, tu vê que é só reprodução. Não é criação. É bonito, mas aquele corpo não tá vivo ali. Nos olhos dos mais leigos, está coerente. Mas na academia, quando a gente começa a perceber esse “corpo vivo”, a gente sabe que aquela pessoa tá vivendo intensamente aquele movimento. Porque tem um princípio, um meio e um fim. Não é só meio e fim, né. (Beto)

Embora não gostasse de Balé Clássico quando entrou na graduação, aprendeu a respeitar pela sua mudança de percepção por ter vivenciado a prática do Clássico com uma abordagem diferente da tradicional que visa o virtuosismo acima de tudo, inclusive dos limites anatômicos do corpo.

Dada as limitações físicas da professora que ministrou uma das disciplinas de Fundamentos da Dança Clássica, a forma como ela se colocou à disposição para dar conta do conteúdo programático foi através da sensação, segundo Beto. O trabalho para reaprender dançar Balé foi através da sensação, já que a professora não tinha mais o recurso visual como forma refletida no espelho, pois seu movimento estava comprometido de um lado do corpo. A partir disso, Beto relata sobre essa abordagem:

Ela [a professora] disse isso: Deem valor a sensação, porque é isso que dá vida pro movimento de vocês. Não é só erguer o braço. (Ele levanta o braço mais ou menos na altura do ombro com a mão apontando pra cima e em seguida o deixa cair batendo de leve na mesa, na tentativa de explicar e demonstrar o que seria um “movimento sem vida”.) Eu comecei a ter um carinho e um respeito pelo balé em si, quando conheci esse aspecto a partir dela. (Beto)

Estar na Universidade, para ele, tem sido transformador. O convívio com ele me mostrou o quanto é dedicado, determinado e o quanto realmente deseja essa formação. Conversamos bastante sobre estar na Universidade, no momento do encontro no prédio 74, nas redes sociais, nos intervalos entre as aulas e principalmente na disciplina de Cultura Brasileira: Diálogos com a Dança, onde fiz a docência orientada. Quando eu pergunto como ele vê os sujeitos negros no contexto acadêmico, ele diz que:

Eu vejo assim: aqui é um reflexo da sociedade. Tem racismo? É um reflexo da sociedade. Tem homofobia? É um reflexo da sociedade. Tem sempre gente nova vindo e as coisas tão se regenerando, só que tá todo mundo vindo com certos hábitos da família que não mudam. Tem pessoas que tão entrando e fazendo outras graduações, pode ser intelectuais... Mas ela tem aquela cabeça já pronta. Ninguém entra aqui criança, já tem a cabeça formada. Já são quase que adultos. (Beto)

É importante trazer aqui uma experiência que tive com Beto no que diz respeito a ser negro e estar na Universidade, principalmente a partir da resposta acima. Dançamos juntos no Ato Antirracista⁴⁷ no dia 18 de Junho de 2019 no *hall* do RU e com essa experiência, é possível evidenciar o quanto a presença dos negros e negras nos cursos de Dança causam impacto na Universidade. Digo isso pois a visibilidade e o reconhecimento através da nossa *performance* trouxeram um retorno imediato – com olhares, palmas, abraços e elogios – do nosso público e também pela estrutura da universidade como um todo, ser espaço desse tipo de ação.

Depois desse acontecimento, realizei que a pesquisa é, de fato, viva. Digo isso pois pensei, em algum momento, propor um encontro com meus interlocutores de pesquisa. Quem pudesse comparecer na data escolhia, ia. Quem não pudesse, paciência. Pensei que isso poderia acontecer depois de ter conversado com todos os que eu tivesse planejado, no fim do processo.

Fui atravessada por um convite para participar do Ato duas semanas antes dele acontecer. O convite veio por uma das minhas interlocutoras, Dandara. Justamente uma das melhores amigas do Beto. Ah, essa pesquisa de campo... Realizei, também, que estar “em campo” não é só estar “no *campus*”. Até então não tinha me dado conta disso.

Tudo bem. Aceito o convite.

“*Pode ser alguma performance*”, Dandara diz. Prontamente penso em algumas coisas que desejava experimentar, como as movimentações espiraladas que em vieram a mente quando comecei a pensar nas trajetórias em espiral.

“Podia ser algo eu, tu e o Beto, se quiserem. Se não quiserem ou não puderem, tudo bem, eu danço sozinha”, eu respondi. Ela disse que não iria participar do começo do ato (eu pedi para dançar logo no primeiro momento pois teria compromisso depois) e que talvez nem chegasse a tempo porque tinha aula. Eu disse que não teria nenhum problema e dias depois ela me contata novamente para confirmar a minha participação e para saber quais minhas necessidades para participar, como som, música, espaço, essas coisas. Confirmando a minha presença e solicito um aparelho de som.

Entrei em contato com o Beto por rede social e, como sempre, ele se mostrou disposto. Perguntou como seria, o que eu tinha em mente e sugeriu que a gente experimentasse um

⁴⁷Evento organizado pelo Movimento Negro da UFSM em vista aos diversos casos de racismo delatados na Universidade.

pouco antes. Nessa conversa, enviei a música que pensei e ele adorou. “Cota não é esmola”, da Bia Ferreira.

Marcamos de ensaiar um pouco e colocar no corpo as ideias que eu tinha falado e assim o fizemos. Na segunda-feira dia 17, um dia antes da intervenção, dançamos no *hall* do 40C. Não tínhamos como pegar uma chave para ensaiar dentro de uma sala com espelhos e, pensando em registrar esse momento não só como trabalho de campo mas também para ter uma noção de como estava ficando, decidi gravar um vídeo com meu celular já que não tínhamos um espelho a nossa disposição.

As duas ideias eram essas: primeiro, explorar possibilidades de dançar em espiral. Seja com uma parte do corpo, com o corpo todo ou no espaço. Sem muitas delimitações para a gente se sentir livre para experimentar mesmo. A segunda ideia era que ele me pegasse e me carregasse em seu ombro e se deslocasse, caminhando, comigo. A partir daí, experimentamos várias coisas.

Nos encontramos ao final da aula dele, num fim de tarde que o sol já tinha ido embora e começava a fazer frio. Deixamos que a pouca claridade do entardecer iluminasse o nosso ensaio, estabelecemos algumas referências de direcionamento apontando para os quatro lados do *hall* do prédio, situando como seria se estivéssemos no hall do RU: “ali é a porta de saída, ali é a CEU (Casa do Estudante Universitário), ali a frente do RU e ali a biblioteca.” Tudo certo. Começamos a dançar, eu onde seria perto da esquina do RU, onde se encontram a CEU e a frente do RU. Ele, mais perto da porta de saída e da direção da Biblioteca.

Sem alongar, sem aquecer ou fazer qualquer outro tipo de prática antes, brinco que fazer espirais com o corpo já é uma forma de ir alongando e preparando o corpo. Ele ri e concorda, enquanto a Bia Ferreira canta no seu celular e vamos experimentando as movimentações: começo a desenhar espirais pelo ar com a mão direita e o cotovelo e pelo que enxergo, ele começa experimentando a partir das possibilidades de rotação do pescoço.

Figura 21: Ensaio no hall do prédio 40C.



Foto: Acervo pessoal

Seis ou sete minutos se passam. Me encontro suando, ofegante e um pouco cansada. Enquanto dançávamos, uma menina passa pelo corredor no andar de cima, fala “*uuuuuhhh, PODEROSOS!*” e ri em seguida. Eu demoro um pouco para encontrar de onde vem a voz e sorrio em resposta. Penso na relação que existe com “o público” quando estamos fazendo qualquer tipo de apresentação em espaços públicos e nas possíveis intervenções de quem iria nos assistir no *hall* do RU.

A fim de explorar as espirais no espaço, começo a correr em círculo. Me sinto cansada, mas enérgica. Cansada, mas potencializada pela dança dele, por ele estar ali comigo. Percebo que não combinamos como terminar e enquanto corro, vejo a Helô⁴⁸ parada em uma das portas, olhando para nós dois de braços cruzados. Como estou correndo, não consigo ver direito a sua expressão, mas me parece que há lágrimas em seus olhos.

“*E aí, como a gente termina?*” Eu paro de correr e pergunto para ele. “*Eu acho que a gente pode ir crescendo, sabe?*” Ele diz. Entendo que por “crescendo” ele se refere a aumentar a velocidade e intensidade e, como eu estava correndo, acho que estamos no caminho que ele propõe. Experimentamos algumas movimentações mais perto um do outro, ficamos de mãos dadas no ar com os cotovelos flexionados, de modo que as pontas dos nossos dedos apontam para cima enquanto caminhamos em círculo.

“*Eu acho que no final da música ao invés de me carregar quando tu me coloca no teu ombro, tu podia ficar parado. Isso dá impacto, o que tu acha?*” Eu sugiro, um pouco surpresa pela sintonia que criamos e sustentamos naqueles minutos. Ele concorda e assim fizemos. Nos minutos que seguem, fizemos comentários do que gostamos e combinamos de nos encontrar direto no hall do RU no dia seguinte.

⁴⁸ Carinhosamente me refiro à Heloísa Gravina, professora do curso de Dança-Bacharelado da UFSM.

Eu não tinha muita noção de como tinha ficado o trabalho, então, assim que finalizamos eu vou rapidamente olhar o vídeo. Olho poucos segundos e já gosto do que vejo. Ficou bonito. Ele pediu que eu enviasse para que ele pudesse olhar também, já que depois do ensaio não assistimos na íntegra juntos pois precisávamos ir embora. Eu atendi seu pedido algumas horas depois e ele, sempre muito dedicado, conversou sobre detalhes que podíamos melhorar: o modo como ele se aproximou de mim para me carregar, a direção da caminhada depois que me pega e eu pensei no espaço que eu estava ocupando, senti falta de mais deslocamento (pensando que seria no *hall* do RU e que muitas pessoas circulam, precisaríamos deslocar bastante para ganhar mais visibilidade).

Antes de mencionar o dia da nossa intervenção, considero que este seja um bom momento para retomar a discussão sobre *Performance* e sobre as delimitações do que é Dança Contemporânea. Trago Laurence Louppe (2012), principalmente quando esta discute a poética da obra artística em termos de uma “linguagem” coreográfica que evolui e se constrói num pensamento do corpo. Na Dança Contemporânea, há uma evidente diferenciação, pois ela é considerada mais do que um corpo que expressa desejos e devaneios. Quando menciono o estilo, é na seguinte perspectiva:

A obra de dança contemporânea não possui um quadro específico ou referências fixas a se respeitar. Se hoje surge por vezes limitada ou confinada às suas instâncias canônicas, tal deve-se às modalidades de difusão institucionais e aos esquemas que estas impõem ao criador e ao público. (...) A obra de arte é preferencialmente determinada não tanto pela sua concepção, mas pelos seus contornos, pelas suas características, pelo local onde se encontra (o que remete também para uma origem). As realizações mais interessantes da arte contemporânea (frequentemente objectos imateriais) devem por norma a sua existência ao seu carácter esquivo a gêneros definidos (LOUPPE, 2012, p. 330 e 331).

A pluralidade e a liberdade da “não-existência” de uma referência fixa da Dança Contemporânea decorrem não somente das transformações no meio artístico, mas, no que diz respeito à Dança, é também pela proximidade com os processos artísticos das artes visuais e do teatro. Essa proximidade resulta em várias abordagens estéticas que modificaram, orientaram ou confundiram os olhares para tal tipo de obra, ainda seguindo os apontamentos de Louppe (2012).

Esse assunto não faz parte do foco da pesquisa e, para contextualizar o leitor, apenas concluo que a Dança Contemporânea, nesse trabalho, é entendida como os caminhos singulares e poéticos que beneficiam uma espécie de “aura” própria, com caráter disruptivo, que interroga, desestabiliza e desloca. A partir de Louppe (2012) e do que aponta Oliveira

(2015), acredito que os corpos são (re)criadores também da estética, além de estarem interconectados e sujeitados às suas próprias histórias.

Quando tento definir a nossa intervenção como *performance* (minha e de Beto), como dança contemporânea ou qualquer outra coisa percebo, a partir da autora, que a definição da identidade da obra é menos importante do que as problemáticas que ela aborda. Digo isso, porque a comunicação a partir do movimento se relaciona com mecanismos que são exteriores ao corpo, a fundamentação de algumas obras se define pelo conjunto de elementos musicais, sonoros e visuais que a compõe, como aponta Louppe (2012). Para falar sobre os dois primeiros (elementos musicais e sonoros), trago a letra da música que dançamos:

Existe muita coisa que não te disseram na escola / Cota não é esmola! / Experimenta nascer preto na favela pra você ver! / O que rola com preto e pobre não aparece na TV / Opressão, humilhação, preconceito / A gente sabe como termina, quando começa desse jeito / Desde pequena fazendo o corre pra ajudar os pais / Cuida de criança, limpa casa, outras coisas mais / Deu meio dia, toma banho vai pra escola a pé / Não tem dinheiro pro busão / Sua mãe usou mais cedo pra poder comprar o pão / E já que tá cansada quer carona no busão / Mas como é preta e pobre, o motorista grita: não! / E essa é só a primeira porta que se fecha / Não tem busão, já tá cansada, mas se apressa / Chega na escola, outro portão se fecha / Você demorou, não vai entrar na aula de história / Espera, senta aí, já dá 1 hora / Espera mais um pouco e entra na segunda aula / E vê se não atrasa de novo! A diretora fala / Chega na sala, agora o sono vai batendo / E ela não vai dormir, devagarinho vai aprendendo que / Se a passagem é 3,80 e você tem 3 na mão / Ela interrompe a professora e diz, 'então não vai ter pão' / E os amigos que riem dela todo dia / Riem mais e a humilham mais, o que você faria? / Ela cansou da humilhação e não quer mais escola / E no natal ela chorou, porque não ganhou uma bola / O tempo foi passando e ela foi crescendo / Agora lá na rua ela é a preta do suvaco fedorento / Que alisa o cabelo pra se sentir aceita / Mas não adianta nada, todo mundo a rejeita / Agora ela cresceu, quer muito estudar / Termina a escola, a apostila, ainda tem vestibular / E a boca seca, seca, nem um cuspe / Vai pagar a faculdade, porque preto e pobre não vai pra USP / Foi o que disse a professora que ensinava lá na escola / Que todos são iguais e que cota é esmola / Cansada de escolas e sem o dim da faculdade / Ela ainda acorda cedo e limpa três apê no centro da cidade / Experimenta nascer preto, pobre na comunidade / Cê vai ver como são diferentes as oportunidades / E nem venha me dizer que isso é vitimismo / Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu racismo! / E nem venha me dizer que isso é vitimismo / E nem venha me dizer que isso é vitimismo / Não bote a culpa em mim pra encobrir o seu racismo! / E nem venha me dizer que isso é vitimismo / São nações escravizadas / E culturas assassinadas / É a voz que ecoa do tambor / Chega junto, venha cá / Você também pode lutar, ei! / E aprender a respeitar / Porque o povo preto veio para revolucionar / Não deixe calar a nossa voz não! / Não deixe calar a nossa voz não! (2x) / Revolução / Não deixe calar a nossa voz não! (3x) / Revolução / Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai (4x) / E é peito aberto, espadachim do gueto, *nigga* samurai! / É peito aberto, espadachim do gueto, *nigga* / Vamo pro canto onde o relógio para / E no silêncio o coração dispara / Vamos reinar igual Zumbi, Dandara / Odara, Odara / Vamo pro canto onde o relógio para / No silêncio o coração dispara / Odara, Odara, ei! / Experimenta nascer preto e pobre na comunidade / Você vai ver como são diferentes as oportunidades / E nem venha me dizer que isso é vitimismo / Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu ra-cis-mo! / Existe muita coisa que não te disseram na escola! / Cota não é esmola! (3x) / Eu disse: Cota não é esmola! (4x) / São nações escravizadas / E culturas assassinadas / É a voz que ecoa do tambor! / Chega junto, venha cá / Você também pode lutar / E aprender a respeitar / Porque o povo preto veio revolucionar / Cota não é esmola.

Talvez não precise ser mencionado, mas a letra por si só já carrega uma força e um enfrentamento enorme, sobretudo quando reproduzida em uma caixa de som que alcança todo o *hall* do RU e seus arredores, bem como os enormes cartazes que escancaravam “COTA NÃO É ESMOLA!”. Eu não sabia que esses cartazes estariam pendurados lá quando escolhi a música.

Sobre os elementos visuais, a cena que configurava esse momento também diz muita coisa. Dois artistas negros que giravam com intensidade, que dançavam com movimentos firmes, que passavam por entre as pessoas na fila. Um corpo negro carregado por outro negro. Esses aspectos são mais relevantes do que definir se essa intervenção é isso ou aquilo. As problemáticas abordadas (pensando a negritude dessa forma, para retomar o início dessa escrita) gritavam em nossos movimentos, fazendo com que a nossa intervenção fosse de tudo um pouco. Dança, *Performance* e, acima de tudo, luta.

No dia seguinte ao ensaio, na manhã da nossa primeira apresentação, estava segura para dançar com ele e isso ainda me surpreendia. Vi que, embora muito simples, nossas duas tarefas tinham uma estética interessante, tanto as espirais pelo corpo quanto o meu corpo sendo carregado. A nossa intervenção estava prevista para acontecer as 11 horas da manhã e foi acontecer depois do meio-dia. Eu já estava impaciente e ele demonstrava muita calma, o que me acalmava também, em alguns momentos.

Figura 22: Intervenção no Ato Antirracista.



Foto: Dartanhan Baldez Figueiredo

Ter dançado com ele naquela manhã ensolarada me fez perceber que um laço estava se estreitando. Estávamos nos tornando amigos. Confiei nele. Entreguei todo o meu peso para que ele carregasse. Não tínhamos nada fechado, ou melhor, estávamos abertos para explorar coisas juntos. Em dado momento, durante a intervenção, ficamos frente a frente, de mãos dadas. Minha mão direita segurando a mão direita dele. Afirmamos aperto de mãos e ele, aos poucos, foi flexionando o joelho e descendo o quadril, de modo que vai se agachando devagar, solicitando meu contrapeso. Não preciso pensar no que fazer. Mesmo que isso não

tivesse sido ensaiado, não me sinto desprevenida. Entrego meu peso para trás para dar suporte.

Quando ele se ergue e fica em pé novamente, deixo meu olhar no dele por uns dois ou três segundos e, sem pensar muito, vou me curvando para trás, fazendo com que minha coluna forme um arco e meus joelhos ficam ligeiramente flexionados. Tudo o que consigo pensar é que ali, com ele, me sinto segura. Contemplo as novidades que surgem no nosso trabalho, consequência de uma intimidade que vem se instaurando. Além disso, é resultado também de um trabalho corporal que fizemos na graduação. Não estou falando de força ou flexibilidade, embora também sejam importantes. Falo do uso do corpo. Da consciência do movimento. Da entrega e da troca. De estar com o outro. Também, de uma consciência dos dois de estarem nesse tipo de evento, um Ato Antirracista.

Podemos pensar esse evento em sua totalidade como parte dos nossos processos identitários. A identidade faz parte de um processo que se dá tanto pelo olhar para nós mesmos quanto pelo olhar do “outro”, como tanto já foi dito até aqui. Mas nesse caso, podemos entender que os processos identitários são individuais e ao mesmo tempo coletivos por três motivos: 1) por individualmente nos percebermos enquanto artistas negros que estão se propondo a participar de um evento de caráter militante; 2) pela troca entre nós dois, sustentada pela nossa relação com o corpo, com a Dança, com movimento e, 3) por nos entregarmos ao olhar do “outro” e aceitar as condições da nossa intervenção: em um espaço público, ocupado naquele horário por um público majoritariamente composto por estudantes e que geralmente circulam milhares de pessoas no horário em que dançamos. A partir disso, reforço a ideia da construção identitária atrelada ao corpo a partir de Joyce Maria Rodrigues:

A identidade não somente demarca a existência de um indivíduo no mundo, mas também direciona a maneira como ele vai se socializar. Logo, a identidade do negro está intrinsecamente ligada à sua relação com seu próprio corpo, no qual foram inscritos, ao longo da história, valores e crenças negativas que tendem a depreciá-lo (RODRIGUES, 2012, p. 61).

As trajetórias narradas até aqui reforçam para mim mesma a intenção dessa pesquisa. A escolha pelo mestrado nas Ciências Sociais me permitiu diversas reflexões, tensionamentos e novas perspectivas, sempre somadas ao meu lugar de artista-pesquisadora. Pensar a relação do negro com o seu corpo, com a sua Dança, com a sua identidade e embasada nas múltiplas compreensões da antropologia, sociologia, filosofia das poéticas da Dança.

2.11. Camile

Após o término da minha graduação, a segunda negra bacharela em Dança segura o seu diploma. Estou falando de Camile, que hoje cursa mestrado em Artes da Cena. Ela foi a segunda pessoa com quem conversei e trocamos muitas ideias via *Skype* e *WhatsApp*.

Seguir na carreira acadêmica está presente em outras trajetórias, demarcando a ascensão social do sujeito negro/a e da luta pela permanência no meio acadêmico: Rouxinol, hoje é mestre em Artes da Cena e Pétala mestranda em Artes Visuais. A força e a determinação das nossas escolhas potencializam a volta que a espiral dá nesse momento. Partimos para mais uma trajetória, para falar de mais uma artista negra que cursou Dança e está na pós-graduação.

Nos conhecemos em 2014, quando ela entrou na Universidade. Dançamos juntas em uma companhia de dança contemporânea, mas nunca tivemos muito diálogo e dela eu sabia pouco. Camile tem 22 anos, é natural de Santa Maria, ingressou no Bacharelado através do sistema de cotas em 2014 e se formou em 2017. Tem contato com diversos estilos de dança a partir da disciplina de “Dança Mix”, ministrada pela professora de Educação Física na escola pública em que se formou e no projeto Dança Estudantes. Além disso, tem contato com Dança Afro por ter participado do Euwá-Dandaras durante alguns anos. Quando estava no ensino médio, decidiu participar do projeto Dança Estudantes, e sua professora a subestimou por fazer Dança Afro, já que no novo projeto seria dança contemporânea:

(...) depois das Dandaras eu fui pro segundo ano do ensino médio daí começou o projeto Dança Estudantes e eu já fazia Dança Mix na educação física. E daí começou o Dança Estudantes e eu decidi que queria fazer, a professora falou *ai Camile, não é tão fácil assim. Tem certeza que tu vai querer?* Aí eu *sim, eu vou, já faço dança afro*. Aí ela pra mim: *ai mas não é como tu tá acostumada que é os movimentos mais bruscos, é coisa mais difícil*. Eu fiquei tipo... (ela faz uma cara de surpresa)... uma coisa que eu nem me dei conta, sabe? Daí hoje eu lembro disso e fico tipo *meu Deus!* (Camile)

Dá pra perceber, nesse relato, as danças de matriz africana sendo consideradas fáceis por serem “bruscas” e a dança contemporânea como difícil, por precisar de outro tipo de trabalho corporal. No momento em que essa situação aconteceu, Camile conta que não percebeu a seriedade da atitude da professora e decidiu participar do projeto de qualquer forma, mas, hoje percebo que o menosprezo pelas danças de matriz africana evidencia um comportamento etnocêntrico⁴⁹.

⁴⁹ Sobre etnocentrismo, ver ROCHA (2002).

Além do livro didático e do currículo escolar, acredito que o despreparo do/a professor/a em lidar com situações diárias que envolvem conflitos étnicos no ambiente escolar são fontes potenciais que alimentam o preconceito racial. Tal depoimento nos faz pensar nas construções sociais a que o/ negro/a está submetido/a, pois fatos como esse – que contribuem para a construção da identidade marcada por valores vistos como negativos – alimenta atitudes de menos valia em relação a si próprio.

Desde o processo denominado por Berger e Luckmann (2002) como “socialização primária”, a criança negra já recebe valores pessoais diferenciados. Enquanto a criança branca incorpora associações a habilidades e potencialidades superiores as da criança negra, esta incorpora as de que não tem capacidade. Nesse caso, a adolescente que almejava participar do grupo, recebe a associação de aspectos étnico-raciais com problemas e impeditivos, inferiorizando-a. A figura da professora revela a ideologia do opressor/oprimido, tornando-se portanto, reflexo das relações sociais discriminatórias vividas diariamente, além de retroalimentar tais relações (FERREIRA, CAMARGO, 2011). Vejamos, em seguida, mais um exemplo disso.

O ambiente escolar não foi o único espaço que Camile foi tratada com desprezo por uma professora. Quando conversamos sobre como ela se sentiu em relação aos seus professores e professoras na graduação, ela relata os altos e baixos vivenciados no curso, como por exemplo, não poder ter escolhido o tema do seu TCC:

Porque daí no TCC eu cheguei e eu queria falar sobre uma coisa e daí chegava a orientadora e cortava e falava coisas do tipo: *não, tu vai falar sobre isso aqui. Aquilo que tu quer falar não importa.* Daí ficou uma coisa que até hoje eu não sei direito o que eu fiz no meu TCC, porque foi um trabalho meio que da minha orientadora, sabe? Eu tava ali fazendo pra ela. (Camile)

É interessante pontuar que a escolha da orientação do TCC não é feita pelo/a aluno/a, mas sim, pelo corpo docente do curso. Além disso, o TCC no Bacharelado em Dança é coletivo, ou seja, o trabalho final é realizado em diálogo com toda a turma. Cada aluno e cada aluna tem sua escrita individual e o trabalho artístico é coletivo. Porém, como dito no capítulo anterior, teoria e prática não são encarados de forma dicotômica nos cursos, de modo que o trabalho escrito é diretamente afetado pelo trabalho prático. Logo, a prática coletiva afeta a construção do trabalho individual de cada um e vice-versa. Camile contou ter dificuldade de se impor durante o curso. Por situações como essa, a autoestima e segurança ficam abaladas, a meu ver. Pelo que entendi, não houve uma negociação do tema de pesquisa e ela acabou abrindo mão da sua proposta de trabalho que abordava a temática da mulher negra.

Podemos observar que, em ambos os episódios (tanto na professora da escola quanto a da graduação) as associações da pessoa negra com qualidades desvalorizadas em nossa sociedade se dão de diversas maneiras. Na primeira situação, apesar do potencial transformador da escola, ela ainda constitui um instrumento de manutenção de uma cultura legitimada pela classe dominante, a que se considera “cultura” e que tende a desqualificar manifestações culturais divergentes (FERREIRA, CAMARGO, 2011).

Percebi o quanto ela era introspectiva em relação a assuntos acadêmicos, pois ela pouco se manifestava. Era uma postura bem diferente de outros espaços, como por exemplo, de quando dançávamos juntas na companhia que citei. Lá, ela sempre falava alto, ria e brincava. Quando eu a via na graduação, estava quieta. Isso se explica quando ela relata se sentir oprimida quando participava de um projeto de extensão durante o período da graduação:

O professor era super opressor. (Ela ri) Ele gritava com a gente, era uma coisa meio... (Ela deixa a frase terminar no ar e eu não consigo conter o espanto no meu rosto, como resposta.) Aham, daí era uma coisa que meio que afetava bastante, sabe? Porque eu ficava meio com medo de me manifestar. Não sei, sempre quando eu trabalhei com ele dois anos, sempre teve muito dele dentro do projeto mesmo ele ser bem, não sei... era uma relação até um pouco abusiva, sabe? Com os alunos. De gritar, de fazer piadinha... era umas coisas que as vezes era bem desconfortável, sabe? Não sei, também.. Às vezes ele meio que ficava diminuindo, as vezes dava um incentivo que era menos incentivo do que aquela coisa que estar meio que te diminuindo. Era uma coisa meio desconfortável, sabe? Daí quando tu desfilou com ele no carnaval, eu fui umas duas vezes nos ensaio. Daí ele meio que me escanteou. Ele tava sempre meio me escanteando das coisas. Daí era meio complicado... (Camille)

Ela termina a frase de forma reticente falando cada vez mais baixo, sentada no chão do seu quarto, apoiando o celular em sua cama enquanto fazíamos a vídeo-chamada. Quando comenta dos ensaios que ela foi, fico surpresa pois em nenhum momento lembro da sua presença, o que me faz pensar no quão quieta ela ficava. A claridade que entrava na janela do seu quarto refletia na colcha branca em que ela se apoiava e iluminava bem o seu rosto, permitindo com o que eu visse a sua expressão chateada.

Partindo do contexto acima, vale ressaltar alguns processos aos quais a pessoa negra está submetida na construção da sua identidade, enfatizando aqueles que ocorrem em situações cotidianas e nesse estudo, na Universidade. Para compreendê-los, vamos nos basear na relação de Camille com seu professor: é interessante pontuar o quanto o silêncio vem como uma estratégia de lidar com a situação. Esse fenômeno foi bem analisado por Cavalleiro (1998, apud Ferreira, Camargo, 2011), pois os autores apontam que o silêncio nas situações que envolvem racismo, preconceito e discriminação, permite que o sujeito se sociabilize

enquanto submisso, pois muitas vezes esse silêncio favorece a existência de um futuro adulto sem iniciativa para a defesa. Além disso, conformando-se com o lugar que lhe é atribuído, ou seja, com o lugar de rejeitado e de menor valia. As situações narradas por Camile – não ser boa o suficiente para dançar em um grupo de dança contemporânea, não ter um tema de pesquisa aprovado e ser rejeitada no projeto de extensão – revelam como o preconceito permeia situações diárias, que aparentemente simples (podem parecer só recusas) são constitutivas tanto da sociedade brasileira quanto, principalmente, das subjetividades pessoais.

Seguimos conversando, e ela conta que sua família, durante a graduação em Dança, era formada por ela e sua mãe. Porém, cresceu morando com sua irmã também e mantém proximidade de suas tias e sua avó materna. Como a Dança sempre foi presente na sua vida, sua mãe a apoiou na escolha de se tornar profissional na área. Sua irmã, que também já dançava e na época que Camile fez o processo seletivo tinha iniciado uma especialização em Dança, também apoiou.

Embora estivesse confusa entre diferentes áreas como Direito e Biologia, por exemplo, decidiu se tornar bacharela em Dança pois dançava em uma companhia de Dança Contemporânea. Por mais que várias pessoas falassem para ela que cursando Licenciatura seria mais fácil de conseguir trabalho depois, ela conta que não gostaria de dar aula em escola, descartando a possibilidade de cursar Licenciatura e optando pelo Bacharelado.

Por isso, após concluir sua formação na escola em uma instituição pública, ingressou na UFSM pela cota que contempla a sua condição: negra e estudante de escola pública. Durante o período formativo na Dança, trabalhou por seis meses em uma escola de ginastas inserida em um colégio particular da cidade. Porém, como cursava muitas disciplinas e contava com a sua mãe para o custeio de suas necessidades em relação ao curso – como xerox, passagem, eventos, entre outros – optou por se dedicar exclusivamente ao curso. Depois de formada conseguiu trabalhar em um projeto como professora de Dança Afro em uma cidade próxima a Santa Maria/RS e comenta, entre risos, que era valorizada financeiramente.

Nesse momento, sua narrativa aponta um problema com o qual nos deparamos diariamente. Ela nos mostra como o sujeito negro é associado com atividades que são socialmente consideradas de menor valor de forma sistemática e estrutural, como aponta o sociólogo e historiador brasileiro Clóvis Moura (1988). O autor acentua que a divisão social do trabalho tem coincidido com a divisão *racial* do trabalho, pois as funções qualificadas como nobres tem sido realizadas pela população branca. As funções classificadas como desqualificadas e principalmente merecedoras de má remuneração, que antes era exercido

pelos africanos escravizados e depois pelos negros libertos, continua sendo exercido pelos afrodescendentes – situação que até hoje não apresenta mudança significativa, segundo o autor.

Assim, a experiência vivida por Camile sugere que, no imaginário coletivo, a artista negra está associada a desvalorização como se essa fosse uma associação natural. Seu relato, além disso, demonstra a consciência dessa ideologia, pois no seu riso encontrei a ironia de quem era valorizada mesmo sendo negra. A ironia no seu riso mostra que existe a associação direta entre negritude e desvalorização e, quando ela ganhava razoavelmente bem, chega até ser irônico. Situações como essas, vividas cotidianamente, muito provavelmente vão servindo de alimento para a introjeção de possibilidades e impossibilidades pessoais e profissionais na vida do sujeito negro que, por fim, tem seu espaço de criação artística delimitado e empobrecido. São detalhes que as vezes são praticados de forma inconsciente pela pessoa branca que sugerem ao indivíduo negro o seu lugar na sociedade. Hoje, depois de ter passado algum tempo da nossa conversa, consigo me dar conta que se ela não tivesse me falado que era bem remunerada, eu automaticamente ia entender que esse trabalho estava sob as condições “normais” de nós, artistas da Dança: trabalhando para ganhar pouco ou quase nada, desvalorizada, sobrecarregada.

Nesse aspecto, temos uma aproximação que forma mais uma curva na espiral. A (in)validação do sujeito negro no mercado de trabalho e o não-reconhecimento de suas potencialidades é escancarado (também) no relato de Dandara. Após sua formação em uma escola de balé de Santa Maria/RS, ela passa a ministrar aulas em um bairro da cidade, criando um núcleo da escola em que se formou. Embora tenha feito todo o trabalho de escolher, organizar, manter o local das aulas, realizar a seleção de alunas que irá formar a turma, criar, coreografar, dirigir espetáculos, ministrar as aulas e as funções administrativas por trás disso, vejo que Dandara não tem reconhecimento ético e financeiro por esse esforço.

O espaço e a dinâmica das aulas são de inteira responsabilidade dela, mas segue sendo reconhecido como um núcleo da escola de balé. A demanda é tanta que me aproximo, mais uma vez, da jornada dupla entre trabalho e graduação, compartilhadas tanto pela minha história como pela de Beto, e isso nos impede de participarmos de outras atividades acadêmicas formativas e extracurriculares que se estendem além do horário letivo.

Um exemplo disso são os projetos de extensão que por vezes ocorrem à noite ou os eventos e viagens que são realizadas durante a graduação nos quais não nos fizemos presentes pelo horário de trabalho articulado, na maioria das vezes, nos horários extraclasse. Esses

impeditivos tornam os poucos eventos e/ou projetos, que por vezes conseguimos participar, ainda mais importantes como afirmou Dandara anteriormente.

A escola e a Universidade aparecem nesse relato de uma forma negativa, porém, há relações positivas que fazem parte da sua trajetória, como duas mulheres na vida de Camile: sua irmã mais velha e sua professora de Dança no Euwá-Dandaras. Conta que ela e sua irmã mais velha foram as primeiras a se formar, embora outras pessoas próximas tenham ingressado no ensino superior, a trajetória acadêmica não foi concluída ou a faculdade foi trancada, o que prolongou o período formativo.

Quando começou a graduação em Dança não estranhou o modo de dançar pois o projeto que participou na escola era ministrado por um acadêmico de Dança e isso possibilitou, por exemplo, uma familiaridade de dançar no chão, motivo que às vezes é estranho e desconfortável para quem ingressa no curso, inclusive para mim, para Pétala e Dandara, como narrei anteriormente.

A Dança afeta sua vida desde que começou a dançar no grupo Euwá-Dandaras, pois comenta de questões como empoderamento e representatividade, já que se inspirava na professora que já tinha feito mestrado e pensava *meu Deus, quero ser assim que nem ela!*. No que diz respeito a graduação em Dança, a reverberação que sente diz respeito ao entendimento de corpo e da relação que estabelece entre corpo e Dança. O que percebe é que hoje consegue lidar melhor com seu próprio corpo, resolver quando está com alguma dor e questões posturais. Por estar na Universidade, sente que um leque foi aberto em relação as questões raciais e culturais, tornando-se mais atenta para isso.

A reverberação do curso em sua vida também diz respeito ao entendimento de corpo e da sua relação direta com a Dança. Eu também concluí a graduação segura para reconhecer e aceitar a mulher negra que sou e, sobretudo, para incorporar a temática étnico-racial nas minhas criações artísticas e acadêmicas. Portanto, aqui encerro mais uma volta na espiral, na certeza de que esta gira próximo a mim em vários aspectos.

2.12. Maria

Trazer para processos criativos a temática da negritude é, a meu ver, um ponto importante a ser considerado na vida de qualquer sujeito que passa por esse processo de, em determinado momento, se entender enquanto sujeito negro. Como já disse antes, um dos marcos simbólicos da minha relação com a negritude foi a Transição Capilar e ao assumir o cabelo crespo, a segurança em abordar a negritude como tema de pesquisa veio pouco a pouco

se manifestando nos meus estudos. A partir dessas constatações, sinto que a espiral de histórias traça mais uma volta a partir de uma conversa que tive com uma de minhas interlocutoras de pesquisa, em uma cafeteria no centro de Santa Maria/RS: Maria, de 22 anos, que durante o meu trabalho de campo cursava o sexto semestre de Dança-Bacharelado.

Me proponho a assistir os trabalhos performáticos que encerraram uma disciplina na graduação de Dança depois de ver a divulgação no perfil do *Instagram* do professor Crystian Castro (professor substituto da disciplina na época que carinhosamente me refiro como Crys, apenas). Pela divulgação, entendi que aconteceriam algumas *performances* pelo *campus* da UFSM como avaliação final de uma disciplina complementar do bacharelado em Dança. O nome de uma delas, em específico, me saltou aos olhos: Máscaras Brancas. O nome, de imediato, me remeteu a obra de Frantz Fanon. Quando vi quem iria apresentá-la, senti mais ainda o desejo de assistir. Pois já cogitava entrevista-la há meses, inclusive já tinha mencionado o meu desejo para ela.

Era uma tarde ensolarada e a apresentação estava marcada para acontecer no *hall* do CAL, um espaço amplo onde eu mesma já dancei algumas vezes. No *hall* há alguns bancos que nem sempre estão dispostos no mesmo lugar, pois é comum *performances*, intervenções, apresentações e até ensaios acontecerem ali. Quando chego, percebo que a *performance* anterior estava terminando, pois aos poucos a menina que se apresentava se retirava do espaço central do *hall* e caminhava pelo corredor que fica no canto direito do local. Quando eu e o restante das poucas pessoas que estavam ali assistindo não conseguimos mais vê-la, iniciam-se os aplausos.

O público (formado pelo Crys, alguns alunos dos cursos de Dança que eu conhecia e algumas pessoas que eu arrisco dizer que fazem parte da disciplina que ali se encerrava) aguarda a próxima apresentação. Mesmo sendo um local amplo, estávamos concentrados na frente do corredor, de modo que também estávamos na porta de entrada do prédio. Ou seja, quando alguém entrava no CAL, percebia que ali estava acontecendo algo e algumas pessoas demonstravam desconforto por participar daquela cena sem querer. Ao mesmo tempo, outras atravessavam o espaço demonstrando costume ou indiferença com tal situação.

Do final do corredor, vejo Maria sendo enrolada em um longo pedaço de elástico branco pela sua colega que se apresentou antes. Com pouca largura, o elástico vai sendo passado pelas suas pernas, uma de cada vez, enquanto Maria fica imóvel. O elástico é passado por todo seu corpo: dá voltas pela sua barriga, pelos seus braços e suas mãos, pela cabeça, pelo quadril e suas pernas até quase chegar em seus pés. Sua expressão é séria, olhando para

frente. Quando uma das voltas feitas com o elástico na sua cabeça cobre a sua boca, ela respira fundo.

Seus seios estão a mostra. Tudo o que veste é um mini shorts bege bem justo, de modo que fica colado em seu corpo. Mais uma volta feita com o elástico, dessa vez entre seus seios. A ponta final do elástico é colocada em uma das voltas feitas próximo ao seu pescoço e a colega se afasta. Em seguida, Maria começa a andar bem devagar, com os braços um pouco afastados da lateral do corpo, sustentando a tensão das voltas do elástico branco.

Com pequenos passos, chega no *hall* do prédio e começa a se movimentar a partir do tensionamento do elástico. Seu corpo balança de um lado para o outro, suas mãos se aproximam e se afastam do seu tronco e o elástico vai acompanhando seus movimentos. Algumas voltas do elástico que estavam tensionadas vão se desfazendo, as formas vão se desmanchando e ela vai se desvencilhando do objeto. Ela passa as mãos pelo seu corpo lentamente, seu olhar acompanha as suas mãos e ela se não se desloca muito.

Passados alguns minutos, ela veste uma saia que estava no chão e começa a cantarolar alguma música que fala sobre amor. A saia é longa, de fundo vermelho com algumas flores grandes estampadas, inicia um pouco acima da linha do umbigo e vai até quase seus pés. Enquanto fecha o zíper lateral e o botão que fica em suas costas, percebo um leve tremor nos dedos das suas mãos. Nesse momento, percebo lágrimas escorrendo pelo meu rosto. Observo a potência do seu trabalho a partir da história dela e da imagem que me vem à mente, a da Maria de uns anos atrás, mais ou menos em 2016. Ela abre os braços, caminha devagar, cantarolando baixinho. Passa por entre alguns bancos do *hall* e observo que algumas pessoas também choram, enquanto Maria vai deixando o espaço enquanto entra em outro corredor e desaparece do meu campo de visão.

Emocionada, dou um abraço apertado depois que ela veste uma jaqueta e cumprimenta sua mãe que também a assistia e alguns amigos. Eu já havia mencionado a possibilidade de conversarmos sobre ela estar cursando dança e atender as necessidades enquanto interlocutora da minha pesquisa e após a sua apresentação, tanto presencialmente, quanto em redes sociais, comento que gostaria de conversar com ela sobre essa *performance* e sobre a trajetória dela na Dança. Em todas as vezes ela é receptiva a ideia e em um determinado momento, combinamos de tomar um café juntas.

Nos encontramos em uma cafeteria no centro da cidade e sentadas uma de frente pra outra, começamos a conversa a partir da sua *performance*. Ela conta que no início do processo

na disciplina em que foi solicitada a criar uma *performance*, ela havia pensado em criar a partir dos processos criativos da Pina Bausch⁵⁰, já que ela participou de uma residência artística ancorada nos processos criativos da artista. Quando pergunto como foi esse processo da residência, ela conta que foi ótimo fazer, mas que era a única negra e isso foi uma coisa que “pesou um pouco” pra ela. Os temas trabalhados por ela nas cenas que era solicitada a criar giravam em torno da negritude: racismo, sua cor, seu cabelo. Então, após iniciar o projeto que seria entregue ao final da disciplina e estruturava a *performance*, decidiu que havia um assunto mais urgente a ser tratado por ela, ao qual ela se refere como “o meu processo”.

E daí não sabia como, sabe... não sabia nada, eu só tinha certeza que eu queria falar disso. (...) Daí a primeira coisa que me veio à cabeça foi trabalhar com imagens, assim. não sei como que eu ia relacionar tudo isso, mas me veio de trabalhar com imagens, fotos, de pessoas negras que foram importantes na história e aí no primeiro momento foi isso e eu ia me relacionar com isso, entendeu? Pra falar sobre essa questão da... (ela para um pouco, fica olhando pra mesa como se ali fosse encontrar as palavras para continuar falando) acho que da identidade mesmo, sabe? Da questão da estética e tal. E daí até o figurino tinha que saber... a ideia inicial era que o figurino fosse um macacão todo colado, assim.. embaixo. e daí com uma estampa étnica, assim... e daí, por cima, um macacão inteiro branco, sabe? Como se fosse a minha pele, assim. Como se fosse uma segunda pele e aí eu ia jogar com isso na cena, em algum momento ia tirar esse macacão branco, então a ideia era essa assim. (Maria)

A ideia inicial difere do que realmente aconteceu em seu trabalho. Quando conversamos sobre a apresentação que assisti, ela comenta sobre a escolha do elástico e da nudez ao invés de dois macacões, justificando primeiro a praticidade do elástico para usar em cena. Segundo ela, o elástico é como se estivesse se libertando de suas amarras e quando começou a experimentar, achou até melhor. Na tentativa de demonstrar as possibilidades que ganhou ao escolher tal material cênico, ela levanta um pouco as mãos mais ou menos na altura do rosto e vai afastando uma da outra aos poucos, uma das mãos em direção a orelha e a outro em direção a mesa, parecendo o movimento de quem está lançando arco e flecha. Na tentativa de complementar na descrição que ela busca pelo movimento, digo: *ele tensiona, né?* E rapidamente ela encontra o meu olhar: *exatamente!*

Sobre estar seminua, ela conta que foi provocada por uma colega a experimentar sem o sutiã bege que usava durante o processo criativo. Após refletir sobre essa escolha, ela realmente experimenta, bastante preocupada com o sentido de estar nua em cena. “*Tem um*

⁵⁰ Conhecida como Pina Bausch, Philippine Bausch foi uma coreógrafa, dançarina e diretora alemã. É conhecida principalmente por abordar as experiências de vida dos seus bailarinos em seus trabalhos de dança-teatro. Para ver mais, consultar: BOZON DE CAMPOS (2017)

porque, não é só dançar assim”, ela diz. Após ela explicar sua *performance* e não mencionar Frantz Fanon em nenhum momento, comento que o nome do trabalho me remeteu a sua obra “Pele negra, máscaras brancas” e ela diz que já ouviu falar do livro, mas que ainda não leu por ter ouvido falar dele como algo “denso”. Ao mesmo tempo, percebe que sim, que há uma relação com as “máscaras brancas” trazidas pelo autor:

Vem disso, assim.. eu acho. Vem... vem... (seu olhar vai e volta com o olhar entre o meio e a borda da mesa, pensando e olhando, formulando uma explicação.) Vem dessas máscaras brancas que por muito tempo eu usei, porque, quer dizer... eu tava falando da minha história! Eu tive que descobrir a minha negritude. Eu tive que passar pelo processo... tipo, eu não sabia! Eu não sabia que era negra, era isso. Era isso! Era isso, entendeu? Nada além disso! Então, assim, eu sempre falo: a minha vida toda, eu me relacionei em todos os tipos de relacionamento, principalmente de amizades, de convívio... com pessoas brancas. Então eu não tive amigas negras, por exemplo, na infância, no colégio... eu não tive. (Maria)

O contexto da sua história é na cidade de Santa Maria, os relacionamentos que se refere são da escola privada que estudou durante quase toda a formação básica, salvo um único ano que estudou em uma escola estadual da mesma cidade. Nessa escola pública, teve seus primeiros contatos com a dança fora do ambiente familiar, pois, durante a infância teve contato com escolas de samba em Santa Maria, já que seu pai era presidente de uma delas.

Aos 10 anos, quando diz que “despertou para a dança”, conta que participou de um projeto na escola pública e de um festival de dança na cidade. Após esse ano na escola estadual, retorna à escola particular e passa a dançar com uma companhia de dança dentro da própria escola. Em ambos os espaços o estilo que dançou foi o Contemporâneo, sendo essa a sua única experiência com Dança até ingressar na graduação no Bacharelado, em 2016.

Após quase dez anos na mesma companhia de dança, com a mesma referência a partir da professora que teve, ingressa pela ampla concorrência na graduação e passa a questionar o que tem de “incrustado” em seu corpo:

Quando eu entrei na faculdade eu tive uma crise, meio que me neguei aquilo que eu tinha no meu corpo. Porque fica incrustado né? Imagina dançar 10 anos com a mesma pessoa! Ela brinca: tu faz um movimento todo mundo vê que aquele movimento é do grupo... e era isso, assim... eu comecei a negar, negar, negar... negar os códigos, eu saí do grupo de extensão que participava, saí da companhia, não dançava mais em lugar nenhum porque eu queria tirar aquilo, sabe? (Ela passa a mão direita pelo braço esquerdo e depois a mão esquerda pelo braço direito, de cima pra baixo, fazendo movimentos como que se limpando) Não era ruim, sabe? Mas eu queria deixar o meu corpo neutro, tirar os vícios... (Maria)

Em meio a essa “crise”, ela cursa as disciplinas de Consciência Corporal e Danças do Brasil e conta que foram disciplinas muito importantes para esse momento, ministradas pela

Helô e pelo Flávio. Nessas disciplinas, teve contato tanto com as abordagens somáticas quanto com o BPI e a partir do afastamento da companhia, da saída do grupo de extensão, da sua iniciação com ioga, ela decide parar de alisar o seu cabelo:

Não foi do dia pra noite, não foi de um ano pro outro, não né. Desde a consciência corporal I até três anos depois, quase três anos depois. Então é um processo, assim, né. Muito lento. Pra mim foi um processo muito lento mas se eu não tivesse o Flávio e a Helô, talvez eu não tivesse pensado em passar pela Transição. Então eles foram muito importantes assim, pra isso tudo, né? (...) O Flávio também foi importante pra mim. De me ajudar a entender porque eu tinha feito aquilo, porque como eu tava fazendo a disciplina com ele, quando eu cortei meu cabelo, foi super importante porque eu tava fazendo o Inventário⁵¹. Então tudo se encaixou, assim, sabe. E ele me perguntava assim, sabe... ele me fez enxergar que aquilo que eu fiz foi muito, sabe? Fez eu reconhecer que eu cortar o meu cabelo é... (ela levanta as mãos na altura um pouco acima da mesa com as palmas uma em direção a outra e vai afastando lentamente, alargando o espaço entre as mãos ao mesmo tempo que abre um pouco mais os olhos e eu ajudo a completar a frase a partir da lembrança da minha sensação ao ter cortado o meu cabelo liso, dizendo: é revolucionário. Ela repete: é revolucionário! E desmancha a imagem que fazia com seu corpo, como se aquela palavra bastasse naquele momento). (Maria)

Até então, a sua relação com o cabelo era mais uma “máscara branca” que usava. Ela via sua mãe, uma mulher negra, com cabelos cacheados e imediatamente considerava o cabelo da sua mãe “melhor” que o dela, desenhando aspas no ar ao me contar. Portanto, como o seu cabelo é crespo e não cacheado⁵², decidi, aos 10 anos, começar a alisar para ter um cabelo “melhor”, assim como o da sua mãe e das suas amigas de infância.

Antes de alisar o cabelo, usava-o sempre preso. “*Eu odiava o meu cabelo, eu odiava o volume... era pra mim, uma coisa assim, ó...*” Maria conta, e em seu rosto encontro uma expressão de nojo. Relembro quantas vezes eu odiei o volume do meu cabelo também. Outra menina de 10 anos com nojo de si mesma. Aqui, retomo a imagem da espiral, uma curva fechada bem próxima a mim, a minha história e ao processo de Transição Capilar que também marcou muito o meu processo de construção de identidade, enfrentamento e aceitação dos meus traços negróides.

Eu nunca me cobrei de ‘ai, não.. eu preciso parar de alisar o meu cabelo’ ou ‘ai eu preciso participar disso, de coletivo e tal’... não, pra mim não. Pra mim não foi assim. Foi muito natural. Foi extremamente natural. Foi no meu tempo. Foi em Danças do Brasil III que foi ano passado, com o Flavio, que eu acho que me despertou mais. Ficou mais presente isso. Eu resgatei a minha ancestralidade. E aí era um ano que eu já tava pensando em fazer isso e tudo favoreceu. E uma coisa que eu sempre falo é que eu gostei muito disso do

⁵¹ Aqui ela se refere ao *Inventário no Corpo*, eixo do Método BPI que já foi abordado nessa escrita. Para ver mais sobre o Eixo, em específico, consultar: <https://www.bailarino-pesquisador-interprete.com/sobre-o-metodo-bpi> (Acesso em: Janeiro/2020)

⁵² A diferença entre cabelos crespos e cacheados está na estrutura dos fios e os significados que estes implicam na autoestima do sujeito negro. Para ver mais sobre, consultar: PIRES (2015).

autoconhecimento e eu sempre li muito assim, sobre isso. E essa fase, foi a fase que eu entrei na ioga, eu sai da cia... eu fiz um *detox*. (...) Foi importante ter esse momento, de olhar pra dentro, de olhar pra mim, de me reconhecer, de reconhecer as minhas verdades, de rever tudo o que eu penso. Isso tudo foi extremamente importante pra eu conseguir passar pela minha transição bem e conseguir ter coragem de raspar o cabelo e essas coisas. (Maria)

Entre tantas experiências durante o período formativo, Maria foi convidada a participar de uma apresentação do Coletivo Negressencia para substituir algum dos bailarinos da formação inicial. Embora seja um coletivo que evidencie a negritude, percebo que pelo seu relato, esse aspecto não teve muito impacto na sua trajetória, pois a sua participação não contou com o processo criativo do espetáculo, as questões já estavam elaboradas nas coreografias. Ela aprendeu os movimentos, as cenas e apresentou, diferente de mim, de Rouxinol e de Luana, por exemplo, que participamos das discussões, do processo criativo, da imersão de seis meses e com maior envolvimento.

Por outro lado, as disciplinas de Danças do Brasil são diversas vezes citadas e quase ao final da nossa conversa, em meio a outro assunto, ela relembra de um dado importante da configuração da turma no momento de construção do *Inventário no Corpo*, do método BPI:

Uma coisa que agora que eu me lembrei, nessa turma de Danças do Brasil, tinha mais pessoas negras do que brancas. Eu, Dandara, Beto, outra colega e mais uma menina que não me lembro o nome... tinha cinco negros. Brancos eram dois. Foi nessa disciplina que estavam fazendo o Inventário e foi nessa mesma configuração que fizeram Exercícios Técnicos IV com a Helô, tinha eu, Beto e a Dandara. (Maria)

Essa lembrança vem carregada de intensidade na sua fala. Percebo que ela evidencia a importância e a singularidade de uma turma formada majoritariamente por alunos negros e também por ser nesse contexto que ela decide passar pelo momento “revolucionário”. Podemos pensar aqui na menina que, rodeada de amigas brancas, sentia nojo de si mesma e também, na mulher que, em companhia de seus colegas negros, se sente naturalmente segura para assumir seu cabelo crespo. O que quero dizer aqui, é sobre a importância de olharmos os processos identitários a partir da sua relação com o outro, a partir das interações face-a-face (GOFFMAN, 1982).

2.13. Luís

Na trajetória de Maria, é perceptível a influência que o processo formativo vem causando no reconhecimento de si mesma e podemos perceber esse aspecto também na trajetória de Luís. Faço o convite para conversarmos via rede social e ele, de prontidão, aceita.

Marcamos de nos encontrar no CDA, prédio da Licenciatura em Dança e ele, ao chegar, nos conduz para a “sala dos espelhos”. Essa é a sala que ele utiliza nas tardes de segunda-feira para trabalhar em seu processo criativo de final de curso, já que durante o meu trabalho de campo estava cursando o penúltimo semestre e construindo seu TCC.

Nos sentamos no chão da sala, próximo as grandes janelas. Deixo, entre nós, meu celular gravando a conversa enquanto o observo compartilhar comigo um pouco da sua história a partir das perguntas que vou fazendo. Ele, sentado com uma perna estendida e a outra flexionada, vai massageando os pés enquanto inicia contando o seu processo de chegada em Santa Maria após uma primeira tentativa de graduação na sua cidade natal, São Borja. Luís ingressa primeiro em um curso de Ciências Sociais em outra universidade pública, o qual não concluiu, e hoje está finalizando o curso de Licenciatura em Dança. Ao ingressar por cotas, em 2016, utiliza da reserva de vagas racial e social. Sobre esse processo, ele narra que outras coisas foram surgindo no decorrer do curso, de imediato penso que são os processos de autoconhecimento, de consciência de si e outros fatores já citados anteriormente. Porém, para a minha surpresa, quando peço para me falar mais sobre os documentos citados, ele conta que foram comprovações para auxílios, bolsas, etc. Comento sobre o meu processo nas disciplinas e que, para mim, foi no decorrer das aulas que eu fui me permitindo me entender subjetivamente como negra, não só fisicamente.

A mudança de ingressar enquanto pardo e depois se entender enquanto negro foi um dos fatores importantes na sua trajetória e depois desse ele cita outros três momentos marcantes: a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e em dois projetos. O primeiro diz respeito a sua descoberta e construção de várias questões relacionadas ao processo de ser professor de dança, como a dança chega na escola e, principalmente, como é vista nesse espaço. No PIBID, durante os dois anos que participou, descobriu a sua condição de “estar professor”. Ele narra que, nesse espaço, passou a entender a docência não como uma fórmula, mas como uma condição em constante negociação quando está à frente de uma turma, um grupo ou companhia de dança.

O segundo espaço que marcou sua trajetória foi um projeto de extensão, onde, a partir da educação somática e de questões que perpassam a autobiografia e a decolonialidade, passou a se repensar enquanto sujeito. Ele narra que esse projeto o ajudou a se entender como um sujeito histórico constituído a partir de toda a sua trajetória. Foi assim que o terceiro espaço, outro projeto, também foi um processo importante. Esse projeto que acolhe as temáticas de gênero abriram um leque de reflexões acerca de Santa Maria ser uma cidade que vive a sexualidade de uma forma diferente que a sua cidade natal, que é muito menor. Então,

a partir desses espaços foi se repensando enquanto profissional de dança e enquanto professor que, segundo ele, esse papel muitas vezes tem uma orientação sexual neutralizada, não discutida, invisibilizada.

Seu processo de capacitação profissional na universidade é paralela ao exercício constante dessa atividade, pois assim como em tantas outras histórias narradas até aqui, Luís é mais um aluno que trabalha e estuda, inclusive desde antes da graduação em Dança.

Sua experiência com dança é vinculada ao balé clássico, estilo que dança desde seus 12 anos de idade e hoje, aos 22 anos, é professor de balé em uma companhia de dança da cidade. Quando chega em Santa Maria, se insere nessa companhia e dois anos depois é convidado a ministrar aulas de balé nesse espaço.

Sobre a experiência de estar se formando em uma Licenciatura em Dança e já estar ministrando aulas de balé, ele narra que é um processo desafiador por uma característica peculiar desse grupo: dos 20 integrantes, 12 cursam a graduação em Dança na UFSM. Além disso, não atua somente como professor nesse espaço, mas também como aluno, então se intitula com uma “dupla identidade”, já que em dado momento é professor e em outro, aluno.

Percebo, em seu relato, a tentativa de elaborar todos esses espaços que ele ocupa e também a sua formação em docência a partir da sua experiência e formação em balé. Além disso, por ter consciência de que a sua inserção no universo acadêmico é de extrema importância, ele diz:

A partir da Educação Somática, a gente vê o balé com outras possibilidades de treinamento pro bailarino, que não exatamente é copiar forma. Nos interessa mais é como ele entende esse bailarino que é tal coisa. Então isso me ajudou também. E sempre a gente pensar também, que quando a gente entra num curso de artes, a gente também tá produzindo resistência, porque você ser o primeiro da sua família a entrar numa universidade, cursando um curso de artes... é uma resistência enorme. Porque a minha família, tipo assim “*ai, vai fazer dança!*” mas nem sabem do que se trata. Hoje em dia eu faço um exercício de sempre explicar coisas quando eu vou: não, mas a gente faz isso.. porque eles não têm a obrigação de saber se eles nunca tiveram essa informação. Da minha família, meu vô tá com 60 anos e de 60 anos ninguém tinha entrado numa faculdade. Então pensa que isso é uma questão histórica gravíssima, de classe. (Luís)

É importante considerar que durante a graduação em Dança, Luís faz um movimento e tanto, passando de considerar-se pardo a *tornar-se negro*. A partir da sua nova condição enquanto sujeito negro, ele vê as problemáticas que tangenciam o seu lugar: o fato de ingressar na universidade como aluno e ser o primeiro da sua família a estar nesse lugar, por questões que envolvem ser artista no meio acadêmico e, por fim, por questões que dizem respeito a sua e autoimagem como negro.

Ele conta que, durante o período escolar, alisava os cabelos. Essa escolha é hoje, analisada por ele, como uma forma de atenuar os traços que o identificavam como diferente da maioria dos seus colegas, já que seu cabelo era cacheado. Um diálogo com uma amiga próxima, nesse período, o encorajou a abandonar os procedimentos que fazia para alisar o cabelo em casa.

Durante a graduação, participa ativamente dos eventos promovidos pela Licenciatura e, além disso, de um fórum dentro do próprio curso para pensar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Nesse fórum, inclusive, surgiram ideias para a reformulação do currículo e ele conta que a proposta é que seja implantada uma disciplina de Dança Afro. Podemos perceber, então, que a partir do entendimento da negritude que abandona a ideia de mestiçagem, o tornou disponível para incorporar a postura de sujeito negro e agir em busca de representatividade.

Conjugando a minha conversa com Luís, minha experiência pessoal e as palavras de Aline Djokic (2015) e Ricardo Franklin Ferreira (2000), cheguei a entender o que significam as diferentes fases da construção da identidade negra. Ambos os autores tratam de uma identidade negra que era física, mas não psicológica. Eses apontamentos tocam diretamente no ponto onde eu e Luís nos encontramos, formando uma curva que se movimenta mais uma vez como espiral.

Ao fim de nossa conversa, Luís narra que ser negro, para ele, é mais do que uma pele escura e não está ancorado a um único conceito ou uma única noção. Ele fala sobre um “devir” negro e que sua condição está carregada de atravessamentos sociais: não é só ser negro, é ser negro e gay, pobre, vindo do interior, professor e artista.

É difícil que eu recorde a nossa conversa com exatidão, pois durante o nosso encontro o meu celular parou de gravar. Talvez não tenha sido exatamente assim ou nessa ordem a sua resposta, mas foi assim que ficou marcado na minha memória e, sobretudo, na minha pele e no meu corpo que escreve e dança essa volta da espiral.

2.14. Kátia

Depois do levantamento que fiz a partir dos candidatos classificados nos processos seletivos, eu não sabia como eram fisicamente alguns dos meus interlocutores e interlocutoras de pesquisa. Por isso, durante meu trabalho de campo, principalmente na disciplina de Danças do Brasil I, uma jovem negra me chamou atenção: cabelos compridos, cacheados e volumosos, cintura fina e quadril largo, sorriso grande e sempre à mostra. Deduzi, de

primeira, que era uma passista, rainha da bateria ou qualquer coisa relacionada a uma escola de samba e carnaval.

No intervalo de uma das primeiras aulas, enquanto enchia a minha garrafinha de água no bebedouro do segundo andar do 40C, ela espera para encher a sua. Os bebedouros do prédio vieram com defeito, então, a água caía quase que como um conta-gotas em minha garrafa, o que me deu um certo tempo para conversarmos e, nesse momento, descobri seu nome e um pouco sobre ela. Aqui, irei chamá-la de Kátia.

Ao contrário do que eu imaginava, ela não tinha nenhum contato com carnaval, mas sim, com danças de salão. Conversamos alguns minutos, ela conta sobre os projetos que participa, sobre a sua rotina com Dança bastante agitada, sobre nossos conhecidos e amigos/as em comum e, depois de muita espera no bebedouro, retornamos à aula.

Para conversar com mais calma, marcamos de nos encontrar pelo *campus* da UFSM em uma quinta-feira à tarde, alguns meses depois ao nosso primeiro contato. Assim como o combinado, nos encontramos na Biblioteca Central da UFSM e a convidei para escolhermos um lugar ao ar livre e conversamos sentadas na grama. Ela prontamente aceitou e assim fizemos, caminhamos até o gramado ao lado da Biblioteca e, afastadas das três ou quatro pessoas que estavam sentadas nas sombras das árvores, encontramos um lugar à sombra e também nos sentamos.

De início ela já compartilha uma das características que singularizam a sua condição: ela ingressou no Bacharelado em 2016 mas cursa disciplinas da Licenciatura também, pois acredita em uma formação única e deseja se formar em ambos os cursos, futuramente. Ela inclusive conta que pensava em mudar para a Licenciatura pela oportunidade de participar do PIBID⁵³, mas hoje julga mais importante pesquisar e aprender primeiro sobre si e seu próprio corpo e depois se instrumentalizar e estudar conteúdos que serão ministrados à outras pessoas.

Depois desse primeiro momento de apresentação, ela traz outra singularidade da sua história, quando diz: *“Eu vim de outro mundo, né”*, e inicialmente não entendo o que ela quer dizer. Só depois do desenvolvimento da sua resposta é que consigo entender que ela vem “de outro mundo” pois antes de ingressar no Bacharelado em Dança, quando tinha 18 anos começou a trabalhar em uma empresa e escolheu cursar um técnico em Contabilidade. Um pouco antes de terminar esse curso em uma instituição privada, passou no curso de Ciências

⁵³ Aqui ela se refere ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que proporciona aos acadêmicos de cursos de Licenciatura um projeto de aproximação com o cotidiano da sua profissão. Para ver mais, acessar: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid> (Acesso em Janeiro/2020)

Contábeis na UFSM, também por cotas. Ambos os cursos foram em Santa Maria, cidade que veio morar aos 11 anos de idade, após ter vivido parte da infância em Caçapava do Sul/RS.

Quanto mais narrava a sua história, mais o “outro mundo” que se referiu inicialmente fazia sentido. Sua rotina dentro da empresa que trabalhava é muito distante da rotina que vive hoje, no curso de Dança:

Ai comecei a faculdade e eu gostava, não é assim.. eu gostava porque era o meio que eu tava lá, sabe... tipo, escritório. Acho que eu sempre fui muito de querer assim, trabalhar, ver como é que era. Eu gostava. Aí comecei a fazer a faculdade e foi difícil, muito difícil eu acho, conciliar o trabalho. Eu trabalhava, tipo, das 7:30 da manhã até meio dia. Intervalo, aí almoçava na empresa, 13:15 a gente entrava e ficava até 17:30 da tarde. Às vezes passava um pouquinho, porque tinha outras coisas pra fazer e tal. Então eu ficava todo esse tempo, saía de lá e ia direto pro centro, jantava no RU do centro porque a Contábeis era lá e já entrava pra aula. Ih, essa conversa vai ser longa. Aí eu ficava até 22:40 na aula. Então pode ser que eu tenha né.. me cansado muito dessa vida. Eu fiquei nessa empresa 5 anos e meio. (Kátia)

Mesmo com esse modo de vida, a dança ocupava um lugar na sua vida aos finais de semana, momento em que fazia aulas de dança de salão. O primeiro contato com a Dança foi no ensino médio, na escola pública que teve sua formação básica. Segundo ela, nessa escola os alunos e alunas optavam pela atividade que gostariam de fazer no período da Educação Física e as opções eram Teatro, Ginástica, Dança de Salão, Handebol, e por fim, “*futebol para meninos*”. Embora ela marque a escola como o primeiro contato com a Dança, em seguida conta que dançava em casa, na frente do espelho. Então, cita as danças de salão como contato “*oficial*” na fase adulta:

Mas meu primeiro contato, mesmo... assim... oficial, digamos, foi a escola, né, ensino médio... Eu devia ter uns 15 anos, eu acho. Aí depois eu comecei, acho até por esse contato, comecei a fazer dança de salão. Eu gostei da dança de salão, fiz, acho que parei um ano, voltava... Então meio que direto eu fiz dança de salão. Aí aqui na faculdade que eu tive contato geral com balé. Ah, eu fiz balé também! Antes. Antes da faculdade. Eu fiz dois meses, eu acho, numa escola de dança... Até uma aluna daqui que dava aula. Eu fiz aula com ela, até questionei ela como era a faculdade, eu tinha perguntado. Eu acho que ela chegou a fazer [graduação em] Dança também... ela tinha foto com pessoal da Dança. Lá ela dizia que ela fazia Dança e dava aula lá de balé e aí eu perguntava pra ela da faculdade e ela me contou um pouco também. Mas eu acho que ela não gostava muito (ela riu). Mas eu gostava, tava dentro de mim, então eu ia encarar. Então eu decidi um ano antes de sair da empresa, de tentar a Dança... e tentei. Programei tudo pra minha saída, né... Em fevereiro do ano passado, eu só recebi o e-mail que tava tudo certo a minha documentação e aí fui falar com a direção e pedi pra sair do trabalho. (Kátia)

A dança que vinha ganhando espaço na sua vida tomou o lugar de profissão e, ao ingressar, se autodeclarou negra. Segundo ela, foi um processo tranquilo, pois já havia feito isso na primeira graduação e hoje se entende enquanto negra sem o menor problema. Ela ainda diz, em tom de brincadeira: *Eu me vejo todos os dias no espelho!* e ri, em seguida, como

se fosse óbvio se ver como negra. O entendimento que tem hoje faz parte de várias experiências que teve durante a vida toda e, por isso, questiono a sua relação com o cabelo. Ela, assim como tantas outras meninas negras, passou pela fase de alisamento dos fios:

Tá, o meu cabelo... a minha mãe usava ele puxaaaado... (ela coloca as duas mãos um pouco acima da sobrancelha e lentamente vai deslizando para trás, de modo que elas sobem até mais ou menos a metade da cabeça, mostrando como usava o cabelo) ...toda a minha infância lá em Caçapava. Quando eu cheguei em Santa Maria, eu me lembro que eu acho que com 12 anos eu alisei o cabelo. Acho que a minha mãe sempre alisou o dela também, acho que por isso eu alisei o meu também. Então eu achava lindo cabelo liso, assim.. bem fácil né. Eu dormia... eu ainda penso nisso também, pela facilidade. (ela ri, e no instante seguinte fica séria) mas não por não me aceitar. Porque o tipo de cabelo que tu usa não vai mudar o tipo de pessoa que tu é, né.. jamais! Então não tem nada a ver com reconhecimento “*ai, cabelo... ai deixou de ser negra por causa do cabelo. Jamais!*” Nada a ver! Olha quantas mulheres brancas alisam e ninguém nota. Ninguém sabe que alisou. Sabe? Eu acho que isso não tem nada a ver. Tu que sabe se tu vai alisar ou não. Mas que tem a ver também, claro que tem a ver, gente que alisa porque não se aceita, ou não né... pode ser também. Mas o meu cabelo, depois que eu cresci, que não era minha mãe que arrumava mais, acho que eu soltei e comecei a usar por conta própria. Depois que alisou eu deixei crescer, me lembro que eu até fiquei com as ponta lisa assim e aí cortei depois. E comecei a usar cacho sempre... nunca mais. Sempre ando escabelada pra tudo que é lado! (Ela finaliza e ri) (Kátia)

Enquanto ela se refere de forma divertida, seu cabelo está preso em um rabo-de-cavalo, então parte de seus cachos volumosos estão ao vento. Ela passa uma das mãos nos cabelos de baixo pra cima, da ponta até próximo a borrachinha que prende seus cabelos, bagunçando um pouco, enquanto ri. Após lembrar a nossa conversa, uma das coisas que mais me chama a atenção é que mais uma vez, a referência materna faz parte da escolha de alisar o cabelo: primeiro, em minha história. Lembro que foi minha mãe que me levou pela primeira vez ao salão para iniciar os processos de alisamento e que ela também alisava o seu. O mesmo se repete na história de Luana, quando fala dos processos que vivenciou juntamente de sua mãe quando alisava e em terceiro, Maria, que durante a infância odiava os seus cabelos e gostaria que eles tivessem um aspecto “melhor”, assim como o cabelo cacheado da sua mãe.

Assim como vivências que marcaram as infâncias aqui narradas, em algum momento do seu relato, Kátia conta que durante o ensino fundamental, passou por uma situação muito difícil:

(...) acho que quando tu tá mais velha tu já passou por tudo aquela coisa de preconceito... mas eu tive uma época, no meu ensino fundamental, que uma menina loirinha assim.. me chamou assim, como ofensa, de negra. Meu deus, eu chorei muito... Eu vou chorar agora. (Ela dá uma pequena pausa na fala e eu espero em silêncio. Depois de um momento, ela continua.) Eu chorei muito, eu fiquei assim, não sei... não sei como eu reagi a tudo aquilo ali. Mas eu fiquei, não sei... Eu só sei que eu não entendia como era aquilo ali. Mas eu fiquei péssima. Mas aí depois que eu passei por tudo aquilo, eu entendi como era, que

aquilo ali fosse algo dela, não tinha nada a ver comigo. Então agora eu me entendo como eu sou, o que eu sou, da onde eu venho. Sei isso, sabe? (Kátia)

O seu relato já não tem mais o tom de brincadeira inicial. Se hoje ela se entende negra e percebe o que aconteceu nessa situação na escola, em que momento isso passa a acontecer? Se, na hora desse ocorrido, ela não conseguia entender o que estava acontecendo e hoje consegue compreender a situação, em que momento as coisas mudaram? São as perguntas que faço a ela no momento que segue e a partir das suas respostas, concluo que todo esse movimento de sair da empresa em que trabalhava, de abandonar uma graduação na área das Ciências Exatas e ingressar em um curso da área das Artes, fez com que repensasse sobre si mesma e sobre seus objetivos.

Por outro lado, essa escolha teve como consequência os seus maiores obstáculos, pois, conta que ao optar por sair da empresa também abriu mão da sua condição financeira que lhe permitia viver “razoavelmente bem”, como ela define. Hoje, ao depender de bolsa de pesquisa em projeto de extensão, ela narra que abrir mão do dinheiro trouxe a oportunidade de viver e experimentar coisas que quem continua vivendo “no automático”, apenas servindo como utilidade dentro de uma grande empresa, não tem.

Uma das coisas que ela teve oportunidade de viver diz respeito ao processo criativo em um dos projetos de extensão que participa, momento em que pesquisou a origem do nome de seu pai e seu tio e, para sua surpresa, descobriu ter descendência indígena. Quando narra a sua descoberta, percebo o quanto isso foi significativo para ela seguir descobrindo o que a constitui enquanto Kátia, hoje. E o papel da dança, segundo ela, é fundamental nesse processo. Primeiro, no contato com a dança de salão, que a levou a graduação. Segundo, a imersão em ambos os cursos que a faz pensar em si mesma constantemente, exercício que não fazia parte quando era “de outro mundo”.

Então eu comecei, eu trabalhava, ganhava razoavelmente bem, então eu começava o curso... então eu fazia todas as coisas de dança de salão deles. Morava na escola (ela ri). Eu ia as 19h e saía as 22h da noite e aí eu fazia tudo: *kizomba*, bachata, salsa, *zouk*, bolero, sertanejo, samba de gafieira... tudo. Eu fiz tudo isso, mas muito básico sempre. Então eu fiz bastante tempo mas fiz muito básico, acho que eu tinha medo até de me arriscar aprender. Depois eu comecei a dançar, aí fui pra uma escola depois de um tempo e aí eu me vi mais como dançante. E agora que eu comecei a Escola Tal⁵⁴, é uma escola assim... bem menos, tem menos conhecimento nesses gêneros, mas foi esse lugar que me colocou a me ver como professora atualmente. Então eu comecei a conduzir ali. Eu nunca tinha conduzido as meninas pra dançar. Então eu sempre dancei como dama. Eu sempre tive medo. Acho que a dança me deu essa posição também de me ver como uma pessoa que pode estudar o corpo,

⁵⁴ Optei por não revelar o nome da escola que Katia citou para preservar seu anonimato.

me colocou a me ver como professora mesmo, que eu nunca tinha me visto, dando aula.
(Kátia)

Hoje, além da proximidade consigo mesma, ela percebe uma grande reverberação da graduação em dança como via para a construção de um entendimento de si enquanto sujeito capaz de ser professora. Depois de alguns anos fazendo aulas de dança de salão e atuando algumas vezes como monitora hoje ela se sente capaz de assumir turmas de nível básico em uma escola que recentemente passou a trabalhar.

É. Eu sempre tive medo. Eu sempre achei que eu ainda tava incapaz, ainda tava pouco, ainda não tava suficiente ou que tinha que estudar. Hoje eu vejo que eu posso passar um dia estudando uma coisa, preparar uma aula e no outro dia preparar essa aula porque eu já tenho várias coisas que foram importantes. Talvez do balé, talvez de consciência corporal, de outras disciplinas que englobaram no meu corpo e hoje se misturam e reverbera lá na dança de salão de alguma forma. Então hoje eu me percebo o meu corpo, eu observo o corpo do outro e eu sei que ele tá fazendo da dança de salão... aquele passo tá muito largo, aquele passo tá muito curto... então hoje eu consigo perceber isso e eu me vejo também a menina, percebendo o corpo da menina. Então eu acho que esse momento, esse momento atual é que eu estou me vendo como professora, que eu estou me colocando recém no mercado. Porque eu nunca conseguia me ver suficiente ou pronta pra preparar aula e dar aula pra outra pessoa. (Kátia)

Esse processo vivenciado por Kátia elucidada os apontamentos que trouxe no capítulo anterior, quando citei as abordagens somáticas e o método BPI, principalmente. Seu processo diz respeito aos estímulos dados em sua corporalidade⁵⁵ (MARTINS, 2008) como um todo, para um trabalho artístico que aborda os aspectos fisiológicos (organização corporal óssea e muscular) emocionais (reconhecimento de si e empoderamento). Ainda implica, nesse caso, o auxílio do sujeito compreender, de forma mais ampla, todos esses aspectos em comunhão durante o seu trabalho fora da graduação. Há, nessas práticas, uma via para encontrar mecanismos que abordem a corporalidade de maneira íntegra e equilibrada. Com base nesses conceitos e observações, pude compreender o significado do corpo em movimento e entendê-lo como o local de um saber em contínuo movimento e transformações, como bem demonstrado na trajetória de Kátia.

A partir disso, podemos entender que qualquer corpo pode dançar. Seja um corpo que tem formação de 10 anos de balé, um corpo que vem da ginga da capoeira ou um corpo que dançava por *hobby* aos finais de semana. Quando digo “qualquer corpo” não é no sentido de

⁵⁵ Para que fique compreensível o que entendo por corporalidade, trago a dançarina, professora, pesquisadora Suzana Martins (2008), que se refere ao conceito como o tratamento dado ao corpo, sendo representado pelo corpo em movimento, ou seja, o jeito de dançar.

desprezo, mas de múltiplas possibilidades, assumindo a maneira libertadora de lidar com a formação em Dança.

Kátia conta que a experiência no Teste de Conhecimentos Específicos no processo seletivo do Bacharelado foi maravilhosa. Que ela tinha certeza do que queria fazer e que ali era o seu lugar quando viu as imagens dispostas no chão da sala em que estava sendo avaliada e que ali se sentia livre para dançar como quisesse, a partir desse estímulo visual, já que a proposta feita pela banca avaliadora era dançar a partir das imagens. Essa situação me faz pensar na quebra da fronteira dicotômica entre técnica e poética da Dança, discussão já adiantada por Lígia Losada Tourinho e Eusébio Lôbo da Silva (2006). Cabe aqui, ainda que brevemente, apontar que a partir dos autores e da narrativa de Kátia sobre a proposta no Teste, percebo uma intensa reflexão sobre o corpo. A proposta feita no Teste definitivamente interfere na maneira como o sujeito se relaciona com o seu próprio corpo e fazer artístico, de tal forma que Kátia repensa o seu corpo e seu papel na sociedade: antes, uma máquina dentro de uma empresa e hoje, desenvolve, elabora e transmite o estudo do movimento, ampliando o seu repertório individual e conhecendo possibilidades expressivas.

2.15. Carlos

Aqui vamos para uma volta na espiral em que a curva se afasta do eixo. Mais uma história que em alguns aspectos é tão distante de mim e, ao mesmo tempo, tem tantos pontos de encontros com outras histórias. Início aqui, a narrativa de um jovem negro, natural de Porto Alegre, de 26 anos, que está finalizando o curso de Licenciatura em Dança. Traz em sua trajetória uma história peculiar, intensa e emocionante. Esse é Carlos.

Assim como em outras situações já narradas aqui, comentava com ele sobre conversar com alguns interlocutores/as de maneira informal, sem ser um convite. A ideia de contribuir para a minha pesquisa foi sempre bem-vinda, porém, devido ao desencontro de horários acabamos não conversando na minha primeira tentativa. Alguns meses depois, durante a minha pesquisa de campo, Carlos foi citado em uma das aulas pela sua escolha da temática do TCC: dança gospel, negritude, sexualidade e ensino da Dança.

Imaginei que talvez fosse um bom momento para conversarmos sobre a sua trajetória na Dança, já que estava lidando com isso a partir do caráter autobiográfico da sua pesquisa. Entrei em contato pelas redes sociais e ele de imediato aceitou o convite, buscamos por um horário disponível em comum, marcamos um encontro e assim o fizemos.

Ele escolheu que nos encontrássemos no bar do CCSH e, de imediato veio à tona as lembranças do Negressencia que narrei anteriormente (um grupo de negros e negras entrando no bar chamando a atenção das pessoas presentes). Quando chego, ele está finalizando o seu almoço. Ele e as outras poucas pessoas que estão no bar estão vidrados na TV fixada na parede do fundo do bar. Eu sento e cumprimento, ele responde: *OLHA!!!* E aponta com a cabeça para a TV, sem largar os talheres que segura um em cada mão. Eu olho para a TV e olho para ele e para as outras pessoas no bar. No mapeamento que faço rapidamente no local vejo duas mulheres sentadas conversando, alheias a TV. Sigo olhando e entre algumas mesas vazias, há um homem sentado sozinho, olhando fixamente para a TV e uma funcionária, mais próxima da TV do que todos os outros presentes, segurando um pano e também olhando fixamente. Eu não entendo o que está acontecendo e o que me passa pela cabeça é está sendo transmitida alguma notícia política, algo grave. A imagem da televisão fica um pouco borrada, dificultando ainda mais a minha compreensão. Sento de frente para ele, de modo que fico de costas para a TV e pergunto que está havendo, porém, ele parece que me escuta mas sem atenção e diz sem olhar para mim: *ela vai assumir!* Percebo certa empolgação em seu tom de voz e sigo sem entender, então viro para TV e vejo que a jornalista e apresentadora Maria Júlia Coutinho⁵⁶ (Maju Coutinho) está na tela. “*A Maju vai assumir?*”, eu pergunto e ele afirma com a cabeça reforçando a resposta. Sento de frente para ele mais uma vez, observo o seu olhar para a televisão, assistindo como se estivesse hipnotizado. Enquanto espero o acontecimento acabar, percebo na importância do que estamos presenciando: a primeira mulher negra como âncora fixa assumiu um jornal de visibilidade nacional em um canal aberto.

Ali, sentada de frente para ele, me sinto feliz. Ainda nem começamos a conversar, mas já estávamos falando sobre protagonismo negro, sobre ascensão social e sobre representatividade. Enquanto ele termina de comer, pesquisa em seu celular algumas coisas sobre a troca de comando do jornal. Espero ele vivenciar o momento, pois, embora eu não acompanhe jornais televisivos, sinto que é um acontecimento especial.

Começo apresentando a minha pesquisa, explicando o meu trabalho e de onde vem o meu desejo de conversar com ele depois de ter feito um levantamento dos alunos negros e negras nos cursos. Quando eu digo que coloquei a minha trajetória na graduação em Dança no

⁵⁶ Maria Júlia Coutinho Portes, mais conhecida como Maju Coutinho, é uma jornalista e repórter negra que em setembro de 2019 se tornou âncora do Jornal Hoje na Rede Globo, tornando-se a primeira mulher negra a ocupar este lugar. Fonte: <https://g1.globo.com/tudo-sobre/maria-julia-coutinho/> Acesso em: Novembro/2019

meu TCC, ele mal espera eu concluir a frase e diz rapidamente, quase como se fosse uma palavra só: *eu preciso ler teu TCC!* e quando questiono o motivo, ele diz que também está fazendo um trabalho autobiográfico. A frase “*Eu preciso ler teu TCC*” é dita por ele várias vezes durante a nossa conversa, que dura quase três horas.

Quando ele começa a se apresentar para mim falando sobre o seu ingresso na Dança, as primeiras informações que ele compartilha comigo é que ingressou por cotas e que ficou em segundo lugar na classificação geral no processo seletivo da Dança Licenciatura de 2015, ano da sua aprovação.

Acho que isso é algo interessante, porque eu sempre, né... afirmar isso. Dentro do curso eu já ouvi, por exemplo: *ah, mas tu entrou por cotas*. E aí, como se isso fosse um desmerecimento de todo um trabalho, de tudo o que eu fiz para estar aqui dentro. Por mais que talvez, na concepção de alguns eu ter entrado por cotas era uma opção mais fácil, digamos assim, isso não tira meu “mérito” (mesmo segurando um talher em cada mão, ele desenha as aspas no ar), de ter ficado no segundo lugar na classificação geral da Dança. Ou seja, as pessoas que falaram isso pra mim: “*ah, porque tu entrou por cotas*”, elas ficaram abaixo de mim. Logo, se eu entrei por cotas, por que elas não tiveram capacidade de ter ficado ou em primeiro, ou mesmo em segundo lugar, como eu fiquei? Com a minha nota, inclusive, eu teria ficado em cursos como Direito, Administração e Arquitetura. (Carlos)

Ele conta que até ter ingressado por cotas não sabia que existiam universidades públicas. Em conversa com uma amiga, ela explicou para ele a existência de instituições gratuitas, como funciona o sistema de cotas e ele perguntou para si mesmo e para ela “*mas será que eu posso?*” e ela prontamente responde “*claro né, tu é negro*”. Como a cota racial é para negros/as e pardos/as, ele conta que se autodeclarou pardo com medo de não ser aceito, mas que tal acontecimento não o marcou após ter conseguido ingressar. Ele se entendia como pardo e aproveitou a oportunidade da reserva de vagas para ingressar na universidade.

A sua escolha inicial pela Licenciatura foi por insegurança e por ter uma baixa autoestima “*desde sempre*”, como ele disse. Ele confessa que na época desacreditava ser capaz de passar no Teste de Conhecimentos Específicos, requisito obrigatório para ingressar no Bacharelado em Dança.

Nesse momento, comenta que sente o ambiente muito barulhento e que o distrairia muito continuar conversando ali dentro do bar. Então depois que ele terminou de comer, fomos para o lado de fora do bar e sentamos em um degrau de concreto que leva para a área externa do estabelecimento, algo que lembra um *deck* que fica em cima do bar.

Ele conta que sempre foi inseguro e que teve baixa autoestima. Por isso, desde adolescente desacreditava que iria concluir o ensino médio e em consequência disso, desistiu de se candidatar no curso de Dança Bacharelado por achar que não conseguiria ser aprovado

no Teste de Conhecimentos Específicos. Escolheu, então, o curso de Licenciatura e na primeira tentativa, não conseguiu se classificar. Após isso, através das vagas remanescentes ingressou no curso de Teatro, ainda na UFSM.

Ele conta que a experiência de um ano cursando Teatro só reafirmou o desejo de cursar Dança, pois desde o seu ingresso ele já pensava em solicitar a troca de curso e quando via os alunos da Dança (alguns que ele já conhecia, inclusive), aumentava o desejo de estar com eles. Ao mesmo tempo, esse período foi muito importante:

O ano que eu fiquei no Teatro foi um ano que eu me libertei de algumas coisas. Eu entrei aqui religioso, tri preconceituoso, cheio de pré-conceitos, de ideias pré-estabelecidas que eu trazia da igreja. Daí entrei em movimento social... Primeira coisa que chocou a igreja foi que eu entrei pro movimento social, né. (Carlos)

A escolha de ingressar no Teatro não foi totalmente em virtude da graduação em Dança, pois ele conta que desde os seis anos de idade frequentava a igreja cristã e lá não só dançava, mas também atuava e cantava. Portanto, o teatro já tinha um lugar na sua vida, assim como experiências com *Break*, *Jazz*, Dança de Salão, Balé Clássico e música. Mesmo assim, quando finaliza um ano no curso, ele decide tentar o vestibular e ingressa na graduação de Licenciatura em Dança. De todas essas experiências, quando pergunto se em algum momento ele teve contato com algo que evidenciasse a negritude, ele diz:

Na igreja não, né. Inclusive depois que eu saí da igreja eu me choquei quando eu descobri que existia dança afro, que daí eles usam a nomenclatura gospel: afro-gospel. E eu fui ver o que era, assim, achei bem bacana a concepção. Mas eu nunca tinha pensado a minha negritude, até porque eu nunca tinha me aceitado, né. Eu sempre alisei o cabelo, também. Tinha o cabelo alisado, enfim. Sempre disse que eu era moreno... E hoje se alguém falar que eu sou moreno, mas... (ele nega com a cabeça e deixa o movimento percorrer o resto do corpo, de modo que se balance um pouco para os lados e aponta com o indicador de um lado pro outro, negando) Me respeita né! Mas naquela época né: *negro não... eu sou moreno. Eu sou... mulato. Eu sou...* (ele deixa a frase no ar, sem dar mais nenhum exemplo) *mas não negro*. Então eu sempre neguei essa minha negritude. (Carlos)

Ele conta que para a escrita do seu TCC está estudando uma teóloga feminista negra que discute o quanto é difícil para a igreja aceitar a negritude. Em virtude da negação religiosa, para ele era difícil se aceitar, em consequência da vivência de quase 20 anos nesse meio.

Querendo ou não, a gente cai no estigma das religiões de matrizes afro. O negro carrega. Ele pode ser um pastor, mas se ele for visto na rua de camiseta branca vão dizer que ele é um macumbeiro, que ele é umbandista, que ele é isso, enfim. (Carlos)

Ter se afastado da igreja e conseqüentemente desses “conceitos pré-estabelecidos” como ele mesmo diz, fez com que se tornasse disponível para vivenciar diferentes fases da sua negritude. Ele conta que em 2016, no período das ocupações⁵⁷, estava próximo de Rouxinol, o que percebo interferir na fase em que estava vivendo. Em uma assembleia que reuniu quase 4 mil pessoas no Centro de Educação Física e Desportos (CEFD-UFSM), Carlos é convidado a participar do Negressencia para substituir um integrante que havia saído. Ele conta que esse acontecimento estava sendo narrado em seu TCC, tamanha sua importância, porque “*nesse momento eu tava tri militante já, tinha até saído da igreja, meti o pé na porta*”, ele diz. Assumiu não ser heterossexual através de um vídeo que postou em seu *Facebook*, dançando um duo com um amigo na UFRGS. Em um período de tantas transformações no modo como se entendia e como se mostrava para a sociedade, ter sido convidado para dançar em um espetáculo que abordava a negritude e a dança dos orixás foi de extremo impacto para o seu processo identitário.

“*Antes de ser cristão, eu sou artista*”, ele disse ao aceitar o convite para participar do Coletivo. O Rouxinol e a experiência no Negressencia foram um confronto com tudo o que estava vivendo, porque embora não frequentasse mais a igreja, ainda se considerava cristão e ainda carregava com ele alguns preconceitos em relação as religiões de matriz africana. Além disso, até então, se identificava como pardo, mulato ou moreno, mas não como negro. Por meio do Negressencia se aproximou de discussões sobre negritude e, conta que após a participação no Coletivo, recebeu convites para participar de eventos e falar sobre tal temática:

Eu ficava pensando: “*o que que eu vou falar?*” (ele ri). Eu lembro que eu chegava pro Rouxinol e falava sobre isso [sobre ter sido convidado para um evento] e ele respondia: “*é um espaço massa, mano. Vai lá!*” e eu falava: “*mas Rouxinol, eu vou falar o quê? Eu não sei o que falar!*” E ele me dizia: “*mano, tu é um cara negro*” e nessa época eu já tava me entendendo como negro (...) eu não sei em que momento foi, mas foi dentro do processo do Negressencia. Porque daí quando eu comecei a me entender enquanto negro, eu comecei a perceber as coisas que antes para mim eram invisíveis. (Carlos)

As “coisas invisíveis” que ele cita, são os privilégios que hoje ele vê que tinha durante a sua vida na infância, como por exemplo, ter tido uma babá. Hoje ele vê que era um “negro classe média” e que no Negressencia começou a estudar sobre diversas situações que

⁵⁷ Aqui ele se refere à mobilização estudantil realizada em 2016, quando estudantes secundaristas e universitários de diversos estados brasileiros organizaram manifestações e ocupações em escolas e universidades públicas. Para ver mais sobre as ocupações de 2016, consultar: BARBOSA (2018)

vivenciou no seu passado. Além disso, ele narra outros acontecimentos importantes que, a partir da disponibilidade para perceber o mundo ao seu redor, o fez perceber a sociedade de uma forma diferente: quando foi procurar creme para cabelo crespo em uma das apresentações do Coletivo e não encontrou. Nesse mesmo dia, foi procurar os mesmos produtos em um supermercado para arrumar os cabelos das participantes do grupo e percebeu que estava sendo perseguido pelo segurança dentro do estabelecimento. Um terceiro episódio foi em um dos eventos que foi convidado a participar, onde percebeu que as pessoas negras estavam como segurança, manobrista, cozinheira ou garçom. Esses episódios foram pensados por ele a partir das discussões feitas no Negressencia e pelas leituras que ele vinha fazendo sobre negritude, em específico, ele destaca, o livro “Na minha pele” do Lázaro Ramos. Antes desse entendimento de ser negro, tais exemplos passavam despercebidos por ele, como ele chama de “coisas invisíveis” e naturalizadas.

Conversamos sobre a importância da vivência no Negressencia e da influência de Rouxinol em nossas vidas (na minha e na dele), compartilhando lembranças dançadas que temos dessa experiência que, embora tenham sido participações em momentos diferentes no Coletivo Negressencia, a inserção no grupo modificou as nossas vidas. Até hoje ele mantém sua amizade com Rouxinol e a ele recorre em momentos de dificuldade no que diz respeito a experiências com racismo e outros desabafos, pois conta que se sente um tanto sozinho, já que tem poucos amigos negros e negras. Desses amigos, ele cita Luana e Luís.

O entendimento inicial de ser pardo ou mulato vem da sua família que, segundo ele, são todos negros/as de pele clara. Sua mãe alisava o cabelo e ele mesmo com cabelo curto repetia o processo em casa.

Eu usava produto em casa. Queimava, ardia e fedia o cabelo. Mas vamo lá né, tamo alisada⁵⁸ (...) não podia pegar uma chuva, né. Mas tudo bem. (Carlos)

Mais uma vez, nos deparamos com as intervenções estéticas que faz a espiral de trajetórias se aproximar, dar tantas voltas nas histórias de Luana, de Maria, de Dandara, de Luís e de Rouxinol, pois estes vivenciaram processos similares com o cabelo. Além disso, mais uma vez, a figura materna aparece como referência da estética e representatividade negra com seus traços e sinais diacríticos atenuados. Por ser o primeiro da sua família a ingressar na

⁵⁸ Mesmo se identificando como homem, Carlos refere a si mesmo no feminino. Isso é bastante comum nas terminologias do meio LGBTQI+. Há um debate nacional e internacional sobre orientações sexuais, identidade e expressões de gênero no “Manual de Comunicação LGBTQI+. Substitua preconceito por informação correta”. Ver: REIS (2018).

universidade, Carlos está fazendo o movimento de trazer mais pessoas da família para dentro desse campo. Lembro de Kátia que faz a mesma coisa no seu núcleo familiar, o que mostra o potencial de estar na universidade e como isso reverbera não só na vida do sujeito, mas em toda a sua família.

Imediatamente após ter assumido a sua orientação sexual foi desligado da igreja, onde ouviu que “seus trabalhos não eram mais necessários” lá. A partir disso, sua trajetória na universidade foi permeada por bolsas e estágios com diversas funções o que implica, mais uma vez, em uma jornada de trabalho e estudos para se manter na graduação. Nesse momento, compartilha histórias de superação e muitos obstáculos enfrentados no período formativo.

Uma das coisas que me marcaram foi a dificuldade. A gente que é preto, que é pobre, a gente tem muita falta de grana, né. E lembro que tinha uma época, que foi quando eu fiquei desempregado da igreja, eu fiquei sem casa. E aí eu lembro que eu ficava indo na PRAE, mendigando pra conseguir uma casa, um lugar. E eu lembro que eu chorava, eu não conseguia. Eu saía da aula correndo, chorando. As professoras vinham atrás e eu queria largar o curso. Aí eu consegui uma bolsa na biblioteca, mas mesmo assim, era R\$250,00. Como que eu ia pagar aluguel, água, luz, sabe? Comer, passagem, xerox... Não tinha. Eu lembro que teve muitas pessoas importantes nessa graduação (...) uma dessas pessoas foi a bibliotecária (...) que às vezes eu saía da aula e ia posar na casa dela que era aqui em Camobi. Ela dizia: *“amanhã tu tem que estar aqui de manhã, posa lá em casa. Eu faço uma coisinha pra ti comer.”* (Carlos)

Nenhum estudo, nenhuma leitura, nenhuma base teórica nos prepara enquanto pesquisadores/as para ouvir esse tipo de história durante um trabalho de campo. Enquanto ele contava suas histórias, nós dois chorávamos e eu sentia, cada vez mais, muita tristeza ao imaginar tudo aquilo que estava ouvindo. É importante, mais uma vez, reforçar o quanto é necessário compreender que o que envolve ser negro/a e estar na universidade vai muito além do sistema de cotas e do ingresso nesse universo.

Eu lembro de às vezes vir pra faculdade e não ter passagem para voltar. Eu vinha só com a passagem de vinda. Daí eu chegava para uma colega e dizia *“mana, eu não tenho passagem para ir embora”* aí ela me dava passagem ou pedia pros outros por mim. Ela pedia pra um *“ah, me empresta dois pila aí”* e depois ia pra outro *“me empresta 50 centavos aí”* então tinha vezes que eu juntava de 10, 20 centavos que conseguia dos colegas para ir embora. Daí eu chegava em casa e pensava: *tá, mas como que eu vou amanhã?* Daí eu ia para os vizinhos do meu prédio e pedia dinheiro. E assim eu fiquei durante quase um semestre inteiro, até que no outro semestre a PRAE me disse que eu poderia ir para a Casa do Estudante. (Carlos)

Em meio a tudo isso, ele ainda relata a pressão que recebia de alguns professores, pois muitas vezes não conseguia comparecer às aulas e não era compreendido por não ter dinheiro para o transporte público ou para o Restaurante Universitário. Ele comenta que se sentia cobrado da mesma forma que seus colegas que moravam no centro da cidade e que tinham

todas as suas despesas pagas pelos pais, sendo que a sua condição era completamente diferente. Enquanto seus colegas estudavam, descansavam ou pagavam as despesas com dinheiro dos pais, Carlos estava de porta em porta pedindo dinheiro para a passagem de ônibus. Meses depois da nossa conversa, vejo uma aproximação com a minha *performance* com Beto e o quanto as espirais dos nossos corpos giram e de certa forma materializam essa situação, principalmente na seguinte parte da música:

Chega na sala, agora o sono vai batendo
E ela não vai dormir, devagarinho vai aprendendo que
Se a passagem é 3,80 e você tem 3 na mão
Ela interrompe a professora e diz, 'então não vai ter pão'
E os amigos que riem dela todo dia
Riem mais e a humilham mais, o que você faria?

Apesar disso, mesmo tendo atrasado um ano por reprovar em disciplinas quando não tinha dinheiro para ir para a aula, Carlos está prestes a se formar. Retomando a espiral que guia essa escrita, sinto que as narrativas se aproximam mais uma vez. A história de Dandara e de Beto voltam a aparecer aqui, pois se assemelham no que diz respeito a situação financeira e reforçam o quanto as histórias se encontram. A repetição dessa situação mostra que esse não é um, dois ou três casos isolados, mas uma condição de capital econômico (BORDIEU, 1996) que assola a realidade do aluno negro universitário com um recorte de classe evidente.

Em meio à lágrimas e abraços, ele também comenta dos/as professores/as que o apoiaram e acolheram, que relativizaram suas notas, suas presenças e a entrega de trabalhos, compreendendo o contexto em que estava inserido. Além disso, traz o Método BPI como uma via para trabalhar questões e encarar o que ele tinha consigo mesmo – as questões com a negritude, com a religiosidade e com a sexualidade – potencializando o mergulho interior que realizou em si mesmo durante o período de formação em Dança e participação no Negressencia.

Carlos relata outro acontecimento que considero de suma importância: após o caso de racismo no curso de Direito na UFSM⁵⁹, ele realiza uma *performance* em forma de protesto. Ele narra que a *performance* iniciou com alguns áudios de frases de cunho racista

⁵⁹ O caso que se refere ocorreu em 2017, quando foram encontradas escritas racistas na sala do Diretório Acadêmico do Direito. Para ver mais sobre o caso: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/pf-investiga-pichacoes-racistas-em-universidade-federal-de-santa-maria.ghtml> Acesso em: Novembro/2019

pronunciadas por uma personalidade política e que tomou grande proporção em 2019 e, em seguida, apresenta seu trabalho com a “Música sobre racismo | Cor”⁶⁰ de Douglas Campos:

A cor da minha pele / Não te diz quem sou / O meu cabelo crespo / Não te diz quem sou / O que eu visto no corpo / Não te diz quem sou / Quanto eu levo no bolso / Não te diz quem sou / Quem sou / Restos de um passado inesquecido eu sou / Marcado pela mão branca do opressor estou / Lutando em meio ao caos da ignorância vou viver / Restos do Pelourinho pesado e sofrido eu sou / Marcado pelo açoite ao pé do tronco estou / Lutando pela inserção nessa nação que não me vê / Restos do Quilombo perseguido eu sou / Marcado pelo ardor da escravidão estou / Lutando pela aprovação da pele preta sem ceder / Eu sou / O choro / Que chora a cor / Linda cor eu sou / A cor da minha pele / Não te diz quem sou / O meu cabelo crespo / Não te diz quem sou / O que eu visto no corpo / Não te diz quem sou / Quanto eu levo no bolso / Não te diz quem sou / Quem sou / Basta exclusão, discriminação / Racismo é um império sem chão / Basta a anarquia e a hipocrisia / Que a cor homogênea é padrão / Tire a mão branca, gelada da frente / Que eu quero passar com minha cor / Tire o discurso pesado da boca / Deus não te fez superior / Tire as mazelas que trazes na alma / Sua casca dissemina a dor / Tire a ilusão da escravização / O negro é o seu próprio senhor / Eu sou Mandela, sou / Luther King / Sou Bob Marley, Zumbi / Sou Rosa Parks, Elza Soares / Eu luto pra não sucumbir / Mentas fechadas, atrofiadas / Buscando um antídoto a si / Presas no escuro / Em cima do muro / Ferem alguém sem sentir / Fora nazismo, racismo, fascismo / O "ismo" é um grito no abismo / Fora machismo, um podre modismo / Eu quero cantar / A cor da minha pele / Não te diz quem sou / O meu cabelo crespo / Não te diz quem sou / O que eu visto no corpo / Não te diz quem sou / Quanto eu levo no bolso / Não te diz quem sou / Quem sou.

Ele conta que até então, não tinha feito nenhum trabalho sobre negritude e considero de extrema importância que este acontecimento seja encarado como um marco importante no seu processo identitário e de construção de autoimagem e subjetividade negra. Digo isso, pois, ele ter se posicionado publicamente a respeito do racismo que circula nos corredores e açoita cotidianamente os estudantes negros e negras de diversos cursos, diz respeito não só a autoidentificação enquanto negro mas também as implicações que isso traz (no sentido de se considerar negro de pele clara e estar consciente de que há diferentes formas de ser negro/a, mas que todas elas necessitam ser respeitadas).

E o Negressencia foi abrindo, assim, espaços para a minha negritude. Aí um ano depois que eu tava no Negressencia eu fui pra um concurso de beleza e ganhei o concurso. Aí nossa, assim, isso foi empoderador pra mim. (Carlos)

De toda a sua vivência com Dança dentro da Universidade, a sua imersão no Coletivo foi o que mais marcou, pelo que consigo concluir após a nossa conversa. Ter participado desse concurso de beleza reverberou isso, pois, questioneei se era um concurso de beleza negra

⁶⁰ Música sobre racismo | COR – Douglas Campos: <https://www.youtube.com/watch?v=Su3v3yYwbQY> Acesso em: Novembro/2019

(que é muito comum, como o concurso “O Mais Belo Negro do RS”, por exemplo) e ele disse que não. Porém, quando vi que foto em seu perfil do WhatsApp era dele com uma faixa, fiquei curiosa e fui pesquisar mais sobre tal concurso. Pesquisei em sites de busca o seu nome completo e demorei a encontrar algo referente a ele. Mesmo quando a busca tinha palavras-chaves referentes ao concurso e o seu nome, os resultados eram imagens de homens brancos. Não encontrei nenhum site oficial referente ao concurso bem como nenhuma foto do Carlos como ganhador. Pelo contrário, a única imagem que encontrei me levou para um site de “vaquinha online” pedindo auxílio financeiro com o seguinte texto:

Quantos Misteres ou mesmo Misses você conhece que são negros? Em um país com uma pluralidade tão grande de cores e raças, porque ainda vemos a estética estereotipada do belo, ligada exclusivamente ao branco? Porque que ainda aceitamos o que a mídia nos diz acerca do que é belo? Existe um padrão único de beleza? Por isso o esforço de ajudarmos a custear as despesas com o concurso em sua fase estadual para o candidato Carlos, que vêm no intuito de representar a nossa beleza negra e ir na contramão dessa ideologia exclusivista de beleza.⁶¹

O seu posicionamento diante de um concurso de beleza mostra que com a graduação em Dança e principalmente a imersão no Negressencia, houve um importante processo de autoconhecimento, de autoidentificação e de aceitação de si enquanto sujeito negro. Portanto, com essa potente curva na espiral, é possível entender o quanto é fundamental para o sujeito estar conectado/a às suas sensações, possibilitando que a percepção de si mesmo/a seja referência para o nosso processo de diferenciação no mundo e, possibilitando ainda, que tenhamos consciência sobre o que sentimos no corpo quando dançamos, criamos, produzimos, vivemos.

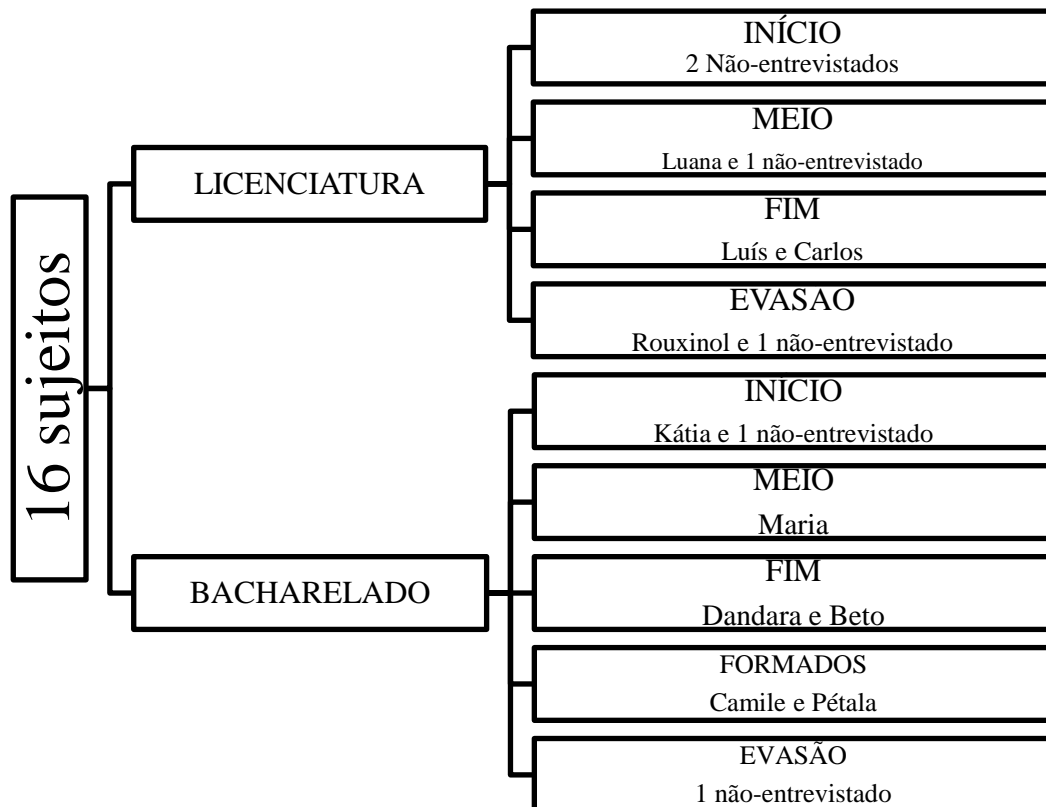
Com a trajetória de Carlos vejo que as práticas corporais, tanto elaboradas na graduação quanto fora dela, implicam em modificações na identidade e interferem ainda, na imagem das pessoas que são construídas como padrão, influenciando a estrutura de como o sujeito se vê na sociedade. O que quero dizer é que ao aceitar seu corpo e, mais específico a sua cor, o sujeito se torna consciente do significado disso no cotidiano, de forma que garante a sua identidade e adquire uma outra postura em relação ao que antes entendia como hegemônico, padrão e belo.

⁶¹ Para manter o anonimato do meu interlocutor não irei citar a fonte deste texto.

2.12. As curvas da espiral: combinações e disparidades possíveis

*A vida é uma história e uma vida é inseparavelmente o conjunto de acontecimentos de uma existência individual, concebida como uma história e a narrativa dessa história.*⁶²

Embora eu não tenha conversado com todos os 16 sujeitos de pesquisa, consigo tecer algumas reflexões sobre as trajetórias escritas até aqui (um dos interlocutores recusou, três não responderam quando tentei contato e encerrei o trabalho de campo dado o curto período do mestrado, antes de conversar com eles). Trago novamente o organograma com o universo de pesquisa após o trabalho de campo:



Fonte: Elaboração da autora

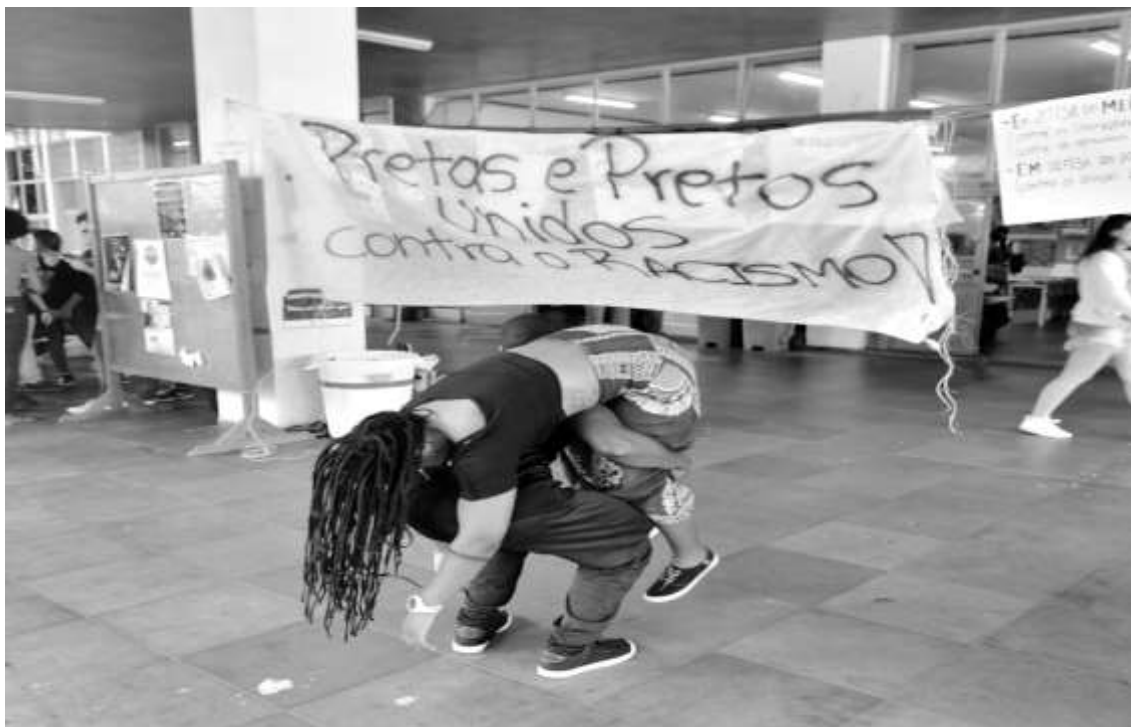
Após descrever as narrativas é necessário pontuar possíveis diferenças e semelhanças nas histórias narradas até então, tangenciadas pelas vivências com Dança que antecedem a formação na UFSM e na reverberação do percurso na graduação. As conversas me possibilitaram entender melhor as explicações dos sujeitos para determinados fatos e eventos, como por exemplo, seus conceitos nativos (GEERTZ, 1997) sobre negritude e, portanto, o passo seguinte após trazer uma parte da história de vida dos sujeitos é compartilhar o que estes entendem por ser negro ou negra a partir da conversa que tivemos. A discussão sobre os

⁶² BORDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução: Maria Corrêa – Campinas, SP: Papiurus, 1996.

conceitos nativos de negritude e a reflexão teórica sobre esse entendimento será desenvolvida no capítulo que segue, articulando com os capítulos anteriores.

As principais questões que surgiram nas falas e que podem ser vinculadas à reflexão sobre negritude são:

- a (não) identificação enquanto negro do sujeito que não se dispôs a conversar comigo, principalmente pelo fato de ter familiares negros/as e ter se autodeclarado;
- as experiências de Rouxinol e Beto com capoeira, bem como a inserção do primeiro no mercado de trabalho no contexto acadêmico e das portas fechadas que o segundo teve justamente pela sua cor;
- a pele clara de Pétala que se transformou em desconforto ao ingressar pelo sistema de cotas e o seu entendimento de negritude a partir da origem familiar, bem como o sujeito que se indispôs a conversar comigo;
- a experiência no balé de Dandara e Pétala que no momento de criação e composição em Dança, no teste de aptidão, gerou insegurança pela prática de reprodução de movimento que talvez inviabilize a autonomia criativa;
- a participação de Luana, Dandara e Camile no grupo Euwá-Dandaras e a participação de Camile, Rouxinol, Luana e Dandara no Coletivo Negressencia;
- as críticas e lacunas apontadas por Rouxinol e Luana sobre representatividade negra e (des)colonização do ensino de Dança, bem como a inserção em projetos sociais e questões da família;
- a relação com o próprio corpo que permeia, de certa forma, todos os relatos.



3. “SER NEGRO É UMA EXPERIÊNCIA SOCIAL”

Aqui a espiral continua. Com outra intensidade, com outras direções e com outra velocidade. Volto para o vórtice de força que faz tudo girar, volto para o meu eixo e para a forma como consigo olhar para o trabalho de campo. Embora eu não tenha conversado com os 16 sujeitos de pesquisa, sinto que a partir do que foi compartilhado do meu trabalho de campo nos capítulos anteriores é possível seguir construindo discussões sobre os processos identitários para responder as demandas iniciais desse trabalho.

Como descrevi no capítulo anterior, conversei com 10 sujeitos de pesquisa e julgo interessante descrever a situação em relação aos outros seis interlocutores para situar o leitor: eu não conversei individualmente com pois um deles se negou a conversar comigo por motivos que em seguida irei desdobrar melhor. Outros dois interlocutores se disponibilizaram a conversar e após o aceite inicial não retornaram as minhas mensagens, portanto, não insisti. Tentei entrar em contato com outro sujeito de pesquisa em diferentes redes sociais já que não reside mais em Santa Maria/RS e este em nenhum momento aceitou minhas solicitações de amizade nas redes ou respondeu as minhas mensagens.

Quase no fim do meu trabalho de campo contatei outro sujeito de pesquisa e, apesar de ter aceite conversar comigo, infelizmente, estava viajando no período que eu tinha disponibilidade e quando retornou eu já havia encerrado o período que estipulei para as investidas em campo (a previsão era finalizar em meados de agosto de 2019) para dar conta

das escritas reflexivas sobre o mesmo. Embora uma conversa individual com caráter de entrevista não tenha acontecido, estive com esse interlocutor na disciplina de Práticas II.

Quando decidi que era o momento de encerrar o trabalho de campo – dado a quantidade de material etnográfico que já dispunha e a necessidade de tempo para a escrita desta dissertação, quando iniciava setembro de 2019 – decidi não contatar um dos interlocutores de pesquisa para conversar diretamente. Salvo os dois que não residem em Santa Maria/RS, não conversei diretamente com os outros quatro, mas pude compartilhar com eles alguns momentos, principalmente no período de tempo que acompanhei as aulas tanto da Licenciatura quanto do Bacharelado.

Nesse terceiro e último capítulo, o objetivo é refletir sobre as noções de negritude no meio acadêmico e artístico, considerando trajetória e história de vida a partir do desenvolvimento da pesquisa até então. Além disso, interpretar e estabelecer aproximações e distanciamentos entre os dados construídos⁶³ a partir das conversas com os interlocutores e da pesquisa de campo, buscando e retomando autores que auxiliem na reflexão.

No presente trabalho (auto)etnográfico, reconfigurei as noções de dentro e fora. Estas não foram considerados lugares, mas sim, alcances, estados e sensações. Portanto, trago uma frase dita por Rouxinol como título deste capítulo – *Ser negro é uma experiência social* –, pois nesse movimento espiralado de ir para dentro, ou ir para fora, estar ora mais próximo e ora mais distante no trafegar e narrar as trajetórias, as conclusões se encaminham para o entendimento da negritude vinculada à experiência de cada um.

3.1. “E pra ti, o que é ser negro?”

Geralmente quando chegava próximo ao final do encontro com cada um dos sujeitos/as eu perguntava de forma direta o que entendia por ser negro/a e o que configura uma pessoa negra para ele ou ela. Para estabelecer aproximações e disparidades em suas respostas, trago as categorias estabelecidas por Lívio Sansone (2003): ser negro ou negra a partir da origem, ou seja, dos laços sanguíneos ou ser negro ou negra por questões de marca, ou seja, pelo fenótipo.

⁶³ Utilizo o termo “dados construídos” a partir das discussões feitas na disciplina do mestrado “Epistemologia das Ciências Sociais”, ministrada pelas professoras Ceres Brum e Laura Senna, em 2018. O termo contempla o entendimento de que os dados não estão prontos no campo e são “coletados” por mim, mas que a minha presença e a minha análise fazem com que eu construa tais constatações.

Além das categorias que elenco a partir do autor, há respostas que se aproximam por tratarem de uma subjetividade negra que não apontam somente ancestralidade ou estética negra, mas sim, a subjetividade do sujeito que é negro/a ou não, como um sentimento de pertencimento.

Considero que Rouxinol e Carlos se aproximam quando ambos respondem as perguntas “*e pra ti, o que é ser negro? O que configura uma pessoa negra?*” dizendo que ser negro/a está relacionado ao fenótipo. Durante a nossa conversa em particular na vídeo-chamada, depois de ouvir um tanto sobre negritude, sobre militância negra e sobre empoderamento, quando pergunto o que Rouxinol entende por ser negro/a, ele senta mais pra trás na cama, como se o corpo todo expressasse o baque da minha pergunta e diz:

Eu acho que além da melanina, que eu acho a melanina um fator especial e específico, determinante de como as relações sociais vão se estabelecer. Então... ser negro no Brasil, como a gente tem uma descendência africana muito forte e no mundo inteiro também, a cor negra tá muito atrelada ao sujeito africano, eu acho que me faz olhar pra mim mesmo e saber de onde eu vim. Acredito piamente que o marcador da cor de pele, ele é um marcador importante em todo esse processo de ser. A experiência negra é uma experiência social. (Rouxinol)

Sua resposta pode ser analisada a partir do seu contexto: do interior da Bahia, sua reflexão faz parte das suas vivências, sejam elas no forró, nos projetos de dança, nos grupos de militância como, por exemplo, o Negressencia. Para seguir a aproximação que construí a partir das respostas, sigo com os apontamentos de Carlos: é quase que inevitável que para ele a negritude esteja relacionada ao fenótipo, já que toda a nossa conversa foi permeada sobre ele ser negro de pele clara, sobre passar de se entender de pardo a negro. Da negação da sua negritude à aceitação e valorização dessa condição e desse lugar, ele fala:

Pois é, também, eu também discuto muito com meu namorado sobre isso. A gente tava falando sobre um vídeo que saiu no YouTube de uma mulher negra e que saiu uma discussão muito grande. Inclusive teve uma outra youtuber falando que essa menina não era negra. (...) e daí eu olhei assim.. tá. Ela tem uma pele BEM clara. O nariz dela, não é um nariz... (ele olha para algo longe, buscando uma definição) ela não tem traços negroides. Não tem um nariz, uma boca farta... Mas o cabelo dela é crespo. E o cabelo crespo não é somente do homem ou da mulher negra. Aí eu perguntei para ele: *amor, ela é negra?* Daí ele disse: *eu acho que é.* Então, pra mim, eu não sei, sabe? Reconhecer. Pra mim, tem algumas coisas que a gente olha e obviamente são coisas que gritam: as pessoas de pele mais escura, assim.. enfim, óbvio que tu diz que é negro. Agora, as pessoas de pele mais clara, eu sempre tenho um receio, mas daí eu tento reconhecer alguns traços, tipo assim, uma boca mais farta normalmente é uma característica de pessoas negras, né. Ou mesmo o nariz mais achatado... o meu namorado até brinca e diz que eu não tenho “nariz de negro”. (...) Mas também tem toda uma questão do contexto, sabe? Da onde a pessoa vem, quem é a família dela, tipo, os pais dela são negros mas ela vem de pele mais clara. (...) Mas tem isso, essa questão do Brasil ter essa miscigenação tão grande às vezes me dá um *tilt* assim, tipo... cara, entende? (...) É que tem esse rolê do pardo, sei lá. Já me disseram que eu era pardo, uma época. E aí, agora, eu acho que eu sou negro. (Carlos)

Não muito diferente deles, Pétala e Maria também acreditam que as características físicas distinguem o sujeito negro/a do/a branco/a ou do/a pardo/a. Além disso, ambas também mencionam a relação com a origem e com o contexto familiar que o sujeito está inserido. Quando peço que Pétala diga o que entende por um sujeito negro, ela responde logo em seguida:

Eu entendo como geração, assim. Às vezes a pessoa não tem na pele, mais... eu não sei se fala assim, a negritude. Mas eu penso isso que os avós dela tiveram. Mas o que ela carrega, a cultura que foi ensinada, mesmo estando no Rio Grande do Sul, o que ela traz nela vem... qualquer pessoa, vem das pessoas que vieram antes (...)E quando vem de uma família negra, ou pai, ou mãe, ou os dois, isso modifica o teu jeito de ser, sabe? Então eu não vejo como cor da pele... só. Como cabelo, sabe? Porque tem negros que já são brancos quase (ela sorri) sabe? Mas são negros. O modo de se comportar, o modo de pensar no mundo, o modo de ver o outro... (...) Então eu vejo muito de irmandade, assim, sabe? (...) A gente não se conhece, mas a gente é irmão. Essa recepção, assim, de olhar pro outro como alguém importante independente de qualquer coisa, inclusive de ser negro, sabe? Pra mim, pouco tem a ver com estética. Tem a ver como a pessoa é no mundo. (Pétala)

Maria, por sua vez, conta que dialoga bastante com seu pai sobre uma pessoa ser negra ou não, já que ele trabalha diretamente com isso em uma comissão de ações afirmativas.

O que é uma pessoa negra? Eu acho que primeiro a gente saber a história, ou pelo menos a história dos bisavós, dos bisavós pra cá. Eu acho importante a gente saber se algum descendente, não algum descendente... mas alguma pessoa que seja negra, que seja misturado e tal. Por exemplo, se meu pai... eu tava falando disso com meu pai. Se meu pai é negro e minha mãe é branca, o que me faz ser negra e não branca? Eu acho que muito o fenótipo, não tem como falar que é uma coisa que é muito forte e não tem como tu ser... acho que até tem. Mas o mínimo do fenótipo a gente vai ter. Então a cor, né? Que não precisa ser preto preto preto, a gente sabe que tem tons mais claros. (Maria)

Comento que essa questão de tons de pele é algo que ainda me confunde. Cito, como exemplo, um menino da graduação em Dança que tem o tom de pele clara e é conhecido por nós duas. Pergunto se ela acha que ele é negro ou não, para desenvolver mais a nossa discussão e sua resposta foi:

Pra mim ele é. Mas aí que tá. O que faz uma pessoa ser negra ou não, não é só a cor. Não é só o pai ser negro. É todas essas questões. A não ser eu e tu que tu olhe e diga, né... ninguém vai dizer ao contrário, eu acho. Mas assim, quando existe essa dúvida que a gente não consegue enxergar explicitamente, tu tem que considerar os avós, o pai.. tudo isso tem que considerar. É que nem as pessoas que entram por cotas. O meu pai, ele é da comissão das cotas. Eu aprendi muito com ele sobre isso. O que eles consideram: às vezes a pessoa tem a pele clara, tem o fenótipo, tem o cabelo, tem o pai que é negro, então é misturado. E se a pessoa se autodeclara negra, a não ser que ela não tenha descendência e que ela seja uma pessoa branca de olho azul, que tenha pele branca... então tudo isso vai valer na hora de... e ah, é a pessoa que se autodeclara. Não é tu que vai dizer se ela é ou não é negra. A não ser que tu veja que a pessoa não é, que ela não tem nenhum traço, que os pais são brancos, por exemplo... então, tudo isso vai falar se tu é... e as vezes a pessoa é negra e não se autodeclara negra. Às vezes tu vê... o pai disse assim pra mim: ah, e tu se considera

negra? - Ah, eu me considero, sei lá... branco. Tu vê que a pessoa é misturada, é parda. Ela não é branca. Entao é muito do que tu se considera, não é eu que vou chegar pra ti e vou dizer o que tu é. Então eu acho que é basicamente isso que eu penso sobre negro e tal. Porque é muita mistura né amiga (...). (Maria)

Até aqui, Maria, Pétala e Carlos falam da variação dos tons de pele no que diz respeito à negritude. Podemos refletir, amparada mais uma vez pelo antropólogo afro-peruano Luís Reyes Escate (2018), que a negritude é uma subjetividade conceitual. O que quero dizer é que mesmo que nas respostas de meus interlocutores a ideia de “ser negro” está pautada em esquemas epidérmicos, a noção de negritude não está somente nas distinções fenotípicas.

Essas distinções se desdobram no relacionamento entre os sujeitos, pois, a mesma pergunta – e *pra ti, o que é ser negro?* – teve respostas que se encaminharam para esses desdobramentos. Camile, Beto, Luana, Dandara, Luís e Kátia defendem a ideia de que ser negro não é simplesmente determinada pela sua aparência ou origem. Também não corresponde a um padrão de comportamento e ações que dizem respeito a uma negritude homogênea e totalizante. Tem mais a ver com as atividades realizadas, com questões como pertencimento afetivo e militância, por exemplo, do que com aspectos físicos ou genéticos.

Quando direciono a pergunta para Camile, ao final da nossa conversa, ela pensa um pouco, olha para os lados e apoia o queixo na mão. Depois de pensar alguns instantes, fala:

Acho que é meio que uma coisa que exige que tu esteja se afirmando o tempo inteiro, sabe? Que tu meio que precisa estar provando que tu é bom naquilo que tu tá fazendo, provando que tu merece estar onde tu tá, sabe? É meio que essa coisa o tempo inteiro. Mais ou menos isso. (Camile)

É importante ressaltar que associo a resposta de Camile diretamente ligada aos preconceitos, opressões e silenciamentos que ela passou, narrados no capítulo anterior. É importante lembrar que o ingresso na graduação em Dança e no Coletivo Negressencia proporcionaram um espaço de reflexão da sua negritude que teve início desde a sua infância acompanhando a Cia. Euwá-Dandaras e no seio da sua família.

O esforço duplo que Camile aponta na sua resposta se aproxima do que me responde Kátia, pois esta também cita as questões familiares, mas dá ênfase ao que chama de “vida de gente negra”:

É a pessoa. Eu acho que tem negros que não são negros, né. Eu acho que ser negro é reconhecer, é reconhecer que a gente teve uma dificuldade. Talvez não seja nem a cor. Talvez seja uma pessoa que... né... pode ser... loira, não sei. Tá loira ali, mas teve alguém na família dela lá no passado, tataravó, sei lá, alguém que interferiu na vida dela e ela acha que aquilo ali foi válido. Pode ser. Eu acho que é isso...a história da pessoa, eu acho que talvez a nossa cor esteja... eu sou filha de mãe preta e pai preto, então eu acho que tá bem

visível e eu reconheço isso. Eu sei a vida que eles tiveram, de vida de gente negra, mesmo. Pra fora, não sei até se não dá pra ligar a palavra escravidão, mas tem muita relação com isso também. Então isso tá muito na minha cor também, talvez seja mais perceptível, mas não quer dizer que seja assim sempre. (Kátia)

Beto também responde pautado em questões afetivas e esse interlocutor ressaltou o sentimento de fraternidade em relação aos negros e negras. Quando peço para que me diga o que entende por ser negro e como ele vê esse sujeito, ele fala sobre empoderamento e sobre a importância do fortalecimento entre seus pares:

E às vezes a pessoa, pra se sentir melhor, tem que colocar o outro pra baixo. Pessoas negras fazendo isso com negros, sabe? E eu acho que realmente, a gente deveria ser muito mais unido. Muito mais unidos entre nós [negros]. Tanto que a mãe sempre me disse: *se não for ladrão ou o que for, passar na rua por um negro, cumprimenta pra que ele saiba que tu tem respeito por ele.* (...) Pra que as pessoas lembrem que elas têm uma importância, entende? Que a cor de pele delas tenha a mesma importância do que qualquer outra cor de pele. Do que qualquer outra cor de pele. (...) Tanto que eu acho que é nossa responsabilidade, primeiro, como geração, levar daqui pra adiante algo melhor. Porque se não, não tem fim. Racismo, pelo menos, não tem fim. Se a gente deixar quieto, literalmente, o que acontece agora. (...) Às vezes a pessoa não tem voz porque ela tá se sentindo muito acuada. Ela tem muito medo, entende? Do que ela pode sofrer, do lugar onde ela tá e aí ela sente que não tem ninguém por ela. Eu acho que é aí que faz as pessoas se sentirem empoderadas em ser racista, é saber que aquela outra pessoa conseguiu se sentir menor. (...) Porque ele sabe que não tem ninguém por ele. A gente tem que fazer as pessoas entenderem que TEM alguém por ela. Por isso disse: *se passar por um negro, cumprimenta.* (...) Pra que se sinta acolhido. (...) Pra que ele faça isso por alguém e tente levar isso pra alguma outra coisa. Eu não acredito que a gente tá aqui nessa vida só pra viver e morrer e comer e pagar conta. A gente deve ter alguma finalidade pra isso, entende? Pra levar algo bom. (...) (Beto)

Embora o pano de fundo de fraternidade e afeto guie sua resposta, ainda vemos a imagem do/a negro/a colada a associação de marginalidade. “Se não for ladrão”, é possível e necessário que se crie laços. Mas, pergunto: por que seria ladrão? Aqui é feita uma denúncia do lugar que o/a negro/a ocupa ou uma reafirmação de estereótipos fenotipicamente consolidados?

O fenótipo enquanto demarcador também fez parte da minha conversa com Luana, principalmente quando esta comenta que perguntou para um amigo nosso se uma professora é negra. Rindo, Luana diz que ele responde: *éééé, ela é moreninha...* Nós rimos. Aproveito o momento para compartilhar com ela que uma das coisas que mais me motiva nessa pesquisa do mestrado é discutir o que é ser negro e, a partir disso, pergunto a sua opinião sobre o assunto. Ela, em pé diante de mim, apoia uma das mãos na mesa que momentos antes tínhamos almoçado, afirma com a cabeça e muda o tom de voz que agora já não é o mesmo da brincadeira:

Eu acho que é esse pertencimento a entender que a gente é colonizado e que a gente se comporta de uma maneira que o branco disse que a gente deve se comportar. (Quando percebo, ela não está mais apoiada na mesa e sim no meio da sala, falando e gesticulando de maneira imperativa, enfatizando a ideia de imposição do colonizador, de modo que todo seu corpo acompanha a sua linha de raciocínio, de maneira integrada) Eu acho que é quando a gente descobre que NÃO, eu posso pintar minha boca de vermelha com meu bocão, posso usar meu *blackpower*, posso mexer minha bunda que eu não tô me prostituindo, já é uma coisa tipo assim... (Ela abre um pouco os braços pra demonstrar a dimensão de “grande”) (Luana)

Sua resposta deve ser considerada a partir do seu contexto: inserida durante muitos anos na Cia. Euwá-Dandaras que, mesmo com críticas ao imaginário africano importado da Bahia, tem um importante espaço na sua vida. A sua reflexão sobre negritude pode ser pensada a partir de Lívio Sansone (2003), resgatando a sua narrativa sobre ser passista e o meio da escola de samba ser também frequentado por brancos. (inclusive, ela destaca que estes tinham papéis importantes como a presidência da escola).

Segundo o autor, há uma diversificação do “uso da África” no Brasil e, com isso, o carnaval no país pode ser pensado em uma reflexão muito mais de brasilidade do que de negritude principalmente no RS. O que quero dizer, é que na escola de samba onde Luana estava inserida, há o processo contrário de africanização presente na Euwá-Dandaras: no carnaval não se vê a ênfase do sujeito negro, mas sim, do sujeito brasileiro, da mistura, da miscigenação. De uma cultura plural, multi-étnica, do país visto como um “mosaico”. Nas Dandaras, havia um ideal de unidade negra, de essência, de imaginário africano.

As reflexões de Luana vão sendo construídas em espaços como o Negressencia, no mestrado em Ciências Sociais e no curso de Dança. Após essas experiências ela transita por universos que colaboram para uma reflexão da negritude desligada de uma essência negra e conectada à uma consciência qual lugar a negritude ocupa na sociedade que vivemos.

O entendimento do sujeito negro ligado à militância e ao empoderamento de Luana também está presente na resposta de Dandara. Ela fala sobre questões estéticas, principalmente sobre o cabelo, vinculando tudo isso a questões de significado simbólico e subjetivo. Sua resposta para “*e pra ti, o que é ser negro?*” foi:

Pra mim é tudo. (...) Desde sempre me considerei negra porque eu sou negra, eu acho que tem muito a ver com a questão dos meus familiares terem sido muito guerreiros sabe? (...) Não tem porque eu não querer ser negra sabe, sendo que eles [seus pais, tios e avós] carregam toda uma questão de preconceito e eles venceram todos, principalmente a minha mãe, que eu acho uma mulher incrível... o amor da minha vida. Então é isso. Eu amo ser negra, eu amo ser quem eu sou. Eu amo ter voz pra poder seguir batalhando pelo que eu quero, pra conquistar os meus espaços e eu amo ver que isso já tá respingando lá na minha irmã que quer ser do exército, sabe? Eu vejo que tá respingando no meu irmão de oito anos, ele conseguiu enfrentar meu pai que não gosta de cabelo grande em meninos e ele disse ia deixar crescer. E o meu pai disse pra minha tia que é evangélica, depois que ela mandou

meu irmão cortar o cabelo: *deixa o guri, se ele quiser deixar crescer, ele vai deixar grande*. E o meu pai nunca diria isso antes. (...) Daí a minha priminha também, que usa trança, daí ela disse: *eu vou usar trança de novo. Porque me chamaram de medusa mas eu não sou medusa, eu vou usar porque vem dos meus ancestrais!* Daí é isso, eu amo muito a forma que a minha família me passa o “ser negro”, o estar na sociedade lutando pelo que eu quero... na verdade não é nem pelo que eu quero, é pelo que eu tenho direito. (Dandara)

Aqui vemos o quanto ela se entender como negra é uma via de mão dupla em relação a sua família. O que ela leva “para dentro de casa” é, ao mesmo tempo, o que carrega ao sair de lá. Sua perspectiva dialoga com a de Kátia, citada anteriormente, já que ela traz o entendimento de ser negro a partir da sua família. Além disso, a partir de seus relatos, é possível perceber que Kátia encontra na Dança um espaço de se aproximar de si mesma e embora não tivesse longa data de contato e experiência contínua de práticas, se sentiu disponível no Teste de Aptidão.

Falar de corpo e negritude, no meu trabalho, foi e é falar sobre cabelo também. Dos nove interlocutores de pesquisa que tem cabelo crespo, somente Camile não alisou os fios. Relembrando: Dandara fez uso de alisamentos, tranças e teve a sua Transição Capilar durante a graduação em Dança. Carlos se submetia a queimações e ferimentos no couro cabeludo para manter o cabelo alisado de tal forma que me identifico. Luana utilizou diversos métodos para esconder seus crespos: alisamentos, tranças e *mega-hair*, como narrou.

Pensar o corpo disponível não é só sobre movimento, mas também sobre a disponibilidade de reconhecer, aceitar e valorizar a estrutura dos fios. Sobre isso, trago mais uma vez Nilma Lino Gomes (2018) quando a autora fala sobre beleza negra para pensar que o cabelo possui um grande peso do ponto de vista físico, mas que vai além da estética e ultrapassa tal perspectiva. O cabelo adquire um sentido simbólico e político de tal forma que assumi-lo crespo, a partir do que percebi em meu trabalho de campo, é também parte de um engajamento social, político e transformador.

Por fim, a perspectiva de Luís sobre o que é ser negro transita entre questões de cor, de família e de subjetividade. Quando falamos sobre o seu processo de autodeclaração no ingresso por cotas, ele diz que:

Foi um processo assim, até na época eu pensei assim: será que sou pardo? Será que sou negro? Porque na escola, a gente estuda aquelas coisas de miscigenado e não sei o que... hoje a gente sabe que isso já caiu, né... mas a gente sabe que às vezes isso funciona, infelizmente. Foi um processo. Porque também, aquilo pra mim era novo. Tá, e agora, cota... o que é cota... eu também venho de uma escola pública que não é de qualidade, assim, se for comparar a outras... a gente também não teve acesso a essa informação, aí quando a gente se depara com edital que pede tanta coisa, a gente fica tá... tal coisa, tá e a família? Será que a gente é negro? A gente se questiona. Na época eu lembro que eu assinali como pardo, foi pardo. Mas durante o curso, outros documentos que foram

surgindo e eu disse: não, eu sou negro. Hoje eu me considero negro. Naquela época eu ainda me considerava pardo porque eu ainda tava, assim, tentando descobrir o que que tava sendo colocado ali pra eu me considerar tal coisa. (Luís)

Ao final da nossa conversa, ele narra os atravessamentos e recortes de classe que estão imbricados no seu entendimento de ser negro, tais como ser negro e morador da periferia, ser negro e pobre, ser negro e estar ou não na universidade. Além disso, ele fala de um “*devir*” negro. Ou seja, um processo de tornar-se negro, de transformar-se em um movimento ininterrupto que cria e recria a realidade do sujeito, da sua subjetividade e do conhecimento que tem de si e do mundo ao seu redor.

A partir dessas narrativas, podemos perceber que para além das questões de colorismo⁶⁴ e de ancestralidade, ser negro diz respeito a uma pluralidade, à diversas formas de vivenciar essa negritude. Embora, com exceção de Pétala, os interlocutores e as interlocutoras se considerem negros e negras, há diferenças no tratamento, nas vivências, nas oportunidades, nas formas como são lidas socialmente principalmente em determinados ambientes e situações. O que fica evidente diante desses relatos é que para falar sobre ser negro/a é preciso considerar também a classe, a escolarização, a família e outros marcadores sociais da diferença.

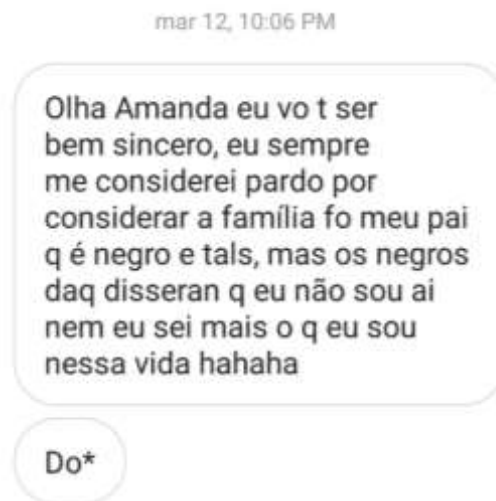
Considero que as percepções de negritude, de sociedade e de mundo, como descrito nas falas dos sujeitos, embora tenham semelhanças – principalmente por serem de sujeitos que estão ou estiveram inseridos em uma das graduações em Dança na UFSM – diferem uma das outras. Enquanto uns acreditam piamente em questões genéticas e fenotípicas, outros provocam uma ruptura com a ideia de que existe uma correspondência perene e estática entre um fenótipo específico e um esquema de comportamento e classificação enquanto negro. Essa ruptura intervém no fluxo do que Reyes Escate (2018, p. 155) chama de “negritudes materiais”, ou seja, na noção de que o corpo negro tenha uma forma determinada e que exista uma única maneira de ser negro, de entender, de experienciar e de manifestar essa negritude.

⁶⁴ De maneira simplificada, “colorismo” (ou pigmentocracia) diz respeito às variações de tons de pele negra que destoam do ideal de negritude que construímos. Além disso, quer dizer que o tom de pele orienta a forma como a pessoa será tratada (DJOKIC, 2015; SILVA, 2017). Para ver mais sobre o tema, consultar: FRANCISCO (2018) e DJOKIC (2018).

3.2. Branco demais para ser negro, negro demais para ser branco: as ações afirmativas como demarcadoras de negritude?

Para continuar com as reflexões sobre negritude, vou considerar a cena etnográfica com um dos meus interlocutores que diz respeito às cotas. Para tanto, partirei da ideia que a criação das ações afirmativas trouxe à tona questionamentos para a população brasileira sobre a formação do povo brasileiro e algumas perguntas sobre as identidades raciais, tais como: quem é branco/a e quem é negro/a? (SHUCHMAN, 2012). Esse pensamento se concretiza quando uma das primeiras investidas em campo foi entrar em contato com um dos sujeitos de pesquisa via rede social. Propus que a gente conversasse via *Skype* depois de apresentar a minha pesquisa de forma breve e as necessidades que eu tinha a partir dela.

Figura 23: Captura da tela da mensagem do sujeito de pesquisa.



Fonte: acervo pessoal.

A resposta dele expressa o sentimento de muitas pessoas em relação à negritude: “*eu nem sei mais o que eu sou nessa vida*”. Sentem-se deslocadas, submetidas a condições sociais de inferioridade e tais sentimentos decorrem de situações vividas diariamente nas relações interpessoais, ou, como ele mesmo disse, pela classificação que lhe foi atribuída por outras pessoas. “*Os negros daqui*” que ele se refere, são os integrantes da comissão de ações afirmativas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que indeferiram sua autodeclaração como pardo.

Eu já sabia de antemão que ele não estava mais morando em Santa Maria/RS, mas não sabia que havia se mudado para Porto Alegre e tampouco que tal situação tinha acontecido. É necessário analisar, ainda que brevemente, o processo de aferição da vaga nas duas instituições. Como antes dito, na UFSM são considerados diversos aspectos além dos

fenotípicos do candidato ou da candidata, como a história de vida, por exemplo. Na UFRGS, por outro lado, o processo de deferir ou indeferir a vaga se pauta em outras categorias, como pode ser visto no próprio site da instituição:

Candidatos classificados pretos e pardos fazem a autodeclaração no Portal do Candidato e devem comparecer pessoalmente perante a Comissão de Verificação da Autodeclaração Étnico-Racial para que seja feita a aferição, que **levará em conta aspectos do fenótipo, marcados por traços negroides, relativamente à cor da pele - preta ou parda - e aos aspectos físicos predominantes, como lábios, nariz e cabelos, que os caracterizem como pertencentes ao grupo racial negro.**⁶⁵
(Fonte: UFRGS. Grifo meu)

Em conversa com outra interlocutora, meses após não ter conseguido conversar com ele, ela me contou que na UFRGS os/as candidatos/as que concorrem pelas cotas são avaliados de forma diferente do que na UFSM. Compartilho a explicação que recebi dela: pelas características físicas, sem nenhum contato ou diálogo, o/a candidato/a é aprovado/a ou não enquanto cotista. Pelo que ela me conta, ele não foi aceito como negro. Depois dessa situação (que eu não sei quando aconteceu) eu entrei em contato com ele e tive essa resposta.

Embora na UFSM seja levado em conta situações anteriores em que o candidato tenha se autodeclarado⁶⁶, na UFRGS isso não ocorre. Ou seja, mesmo que tenha sido aceito como negro na UFSM, tal deferimento não foi motivo para ser considerado negro na UFRGS, bem como as questões de origem, como ter o pai negro. Isso ocorre pois na UFRGS não há uma entrevista, mas sim, um monitoramento do candidato. Tal procedimento também é descrito no mesmo site:

A aferição dos candidatos autodeclarados Pretos e Pardos é silenciosa, não são feitas perguntas. O objetivo não é inquirir o candidato sobre sua autodeclaração, mas receber presencialmente o candidato e certificar-se de que esse se enquadra na política de Ações Afirmativas, ou seja, se é reconhecido socialmente como pertencente ao grupo racial negro (Pretos e Pardos), com base no seu fenótipo. Além da cor da pele, são consideradas outras características fenotípicas, tais como tipo do cabelo, formato do nariz e lábios. (Fonte: UFRGS)⁶⁷

O fluxo reflexivo que me encontrei através da tentativa de interação com este interlocutor e com as diversas conversas que tive com a interlocutora após isso, trouxe à tona que a negritude é relativa e as ações afirmativas podem ser demarcadoras de tal condição. O que quero dizer é que ser negro/a a partir de elementos fenotípicos diz respeito a uma

⁶⁵Fonte: <https://www.ufrgs.br/ingresso/> (Acesso em: Novembro/2019)

⁶⁶Em conversa com Ana Lúcia Aguiar Mello obtive essa informação, dia 19 de outubro de 2019, na disciplina Estudos Étnicos-Raciais I, complementar no curso de Ciências Sociais-Bacharelado da UFSM.

⁶⁷Fonte: <https://www.ufrgs.br/ingresso/> (Acesso em: Novembro/2019)

dimensão simbólica carregada de significados. Em outras palavras, a negritude pode ser entendida como um produto de subjetividade conceitual que, por sua vez, é construída no Brasil sobre as características físicas e expressa na forma de aceitar (ou não) o sujeito como negro ou negra.

O relato de meu interlocutor, ao evitar identificar-se enquanto negro, expressa um fenômeno muito peculiar no Brasil: assumir-se enquanto preto/a ou pardo/a de acordo com a situação em que se encontra. A elite brasileira se autoidentifica como branca e assume características do sujeito branco como representativas de uma superioridade. Em contrapartida, o negro ou negra é considerado/a culturalmente inferior e isso se desenvolve também devido a dinâmica da sociedade brasileira.

A dinâmica que me refiro é que os indivíduos, querendo ou não, são classificados racialmente logo ao nascerem. Nos que são classificados socialmente como brancos/as recaem atributos e significados positivos ligados à identidade racial à qual pertencem, tais como inteligência, beleza, educação, entre outros (SCHUCMAN, 2012). Porém, quando há vagas reservadas para negros ou negras, passam então a se declarar como tal. Com esse fato, a UFRGS foi alvo de diversas fraudes nas cotas e reajustou a forma de aferição das vagas reservadas⁶⁸.

Quando essas fraudes aconteceram, a comissão da UFSM foi chamada e afim de auxiliar nessa situação, compartilharam como funciona o sistema em Santa Maria/RS.⁶⁹ Essas fraudes, segundo a prof^a Ana Lúcia Mello, aconteciam também pelas pessoas não lerem com atenção o edital e por não ter uma comissão de monitoramento até 2017. Antes disso, os candidatos e candidatas iam até o curso e faziam a matrícula diretamente, o que de certa forma, abriu espaço para que houvesse fraudes.

Entre a dicotomia de brancos/as e negros/as, foi estabelecida uma escala de valores, denominada como “gradiente étnico” de forma que pessoas com características físicas próximas do tipo branco tende a ser mais valorizada e aquelas mais próximas do negro sofrem mais discriminação (FERREIRA, CAMARGO, 2011, p. 376). Nesse gradiente de cor, este sujeito se define como “pardo/a” e, apesar de ser um termo que apresenta conotações

⁶⁸Em 2017, houve casos de fraude nas cotas raciais na UFRGS: <https://bit.ly/2NYUeyi> (Acesso em: Dezembro/2019). Após isso, foram tomadas medidas para verificação do sistema de cotas: <https://bit.ly/37uQUTt> (Acesso em: Dezembro/2019)

⁶⁹Essa informação adquiri durante o meu trabalho de campo em uma aula com a prof^a Ana Lúcia Mello, relatado no primeiro capítulo dessa dissertação.

negativas principalmente no Movimento Negro, é geralmente usado para pessoas que, como aponta Reis (2002), ora são consideradas brancas, ora negras.

Vários fatores tornam complexo o processo de identificação racial dos brasileiros e brasileiras e, por isso, muitas vezes a percepção que se tem de si mesmo difere da percepção do outro. Assim, na perspectiva do Movimento Negro, muitos indivíduos que se consideram pardos/as são vistos como negros/as que estão fugindo de se assumir enquanto tal. Aqui retomo a situação de Carlos que, durante muitos anos negava a sua negritude ao se identificar enquanto “moreno”. Falo isso também por estar inserida nas discussões principalmente do grupo de feminismo negro de Santa Maria, o Feminismo das Pretas!⁷⁰, já que essa é uma pauta que volta e meia surge nas conversas.

Voltemos à discussão sobre o interlocutor da pesquisa que não conversou comigo. É comum, principalmente no caso de alguém que tem familiares negros/as, se considerar como tal. Fatores ideológicos como a busca da afirmação da negritude e um modo de valorizar determinada especificidade cultural, podem interferir na atribuição racial.

Pessoas com características fenotípicas brancas, por exemplo, em função da família, podem considerar-se negras. Talvez esse seja o caso do interlocutor em questão, já que as características mais marcantes da negritude no Brasil não fazem parte das suas feições: seu cabelo é liso, intensificado pelo uso da chapinha, como ele sempre costumava falar quando fomos colegas na graduação. Seu nariz é fino, bem como seus lábios. O tom da sua pele é claro, geralmente anunciado por ele mesmo quando falava sobre as maquiagens que comprava para passar na sua pele. Com as regras da UFRGS que citei anteriormente, não é difícil entender porque sua vaga foi indeferida.

Ainda sobre a recusa de conversar comigo sobre a sua trajetória na Dança, a partir desses apontamentos podemos entrar em duas discussões: 1) o sujeito que não consegue se entender e se absolver dos sofrimentos e confusões em relação a si mesmo, começa a ter no próprio corpo um perseguidor. Ou seja, como lhe recusaram a aptidão de ser pardo, qualquer alusão a negritude traz uma gama de sentimentos de rejeição; 2) Esse processo reverbera também na assimilação de valores, crenças e padrões de comportamentos estigmatizados (GOFFMAN, 1988) através das relações sociais. A partir disso, algumas pessoas desenvolvem posturas defensivas, como ficou explícito no caso desse interlocutor. Dentre

⁷⁰ O grupo foi criado por Alice Carvalho e Janine Menezes, a fim de proporcionar um espaço de escuta, acolhimento e amizade entre mulheres negras que residem em Santa Maria/RS e que se sentiam desconfortáveis no grupo de feminismo sem recorte étnico que foi criado no Facebook. No meu TCC falo sobre o grupo com mais detalhes, portanto, indico: SILVEIRA (2016).

essas posturas, é comum identificarmos a superproteção ou a negação como recurso simbólico de fuga da realidade, como apontam Ferreira e Camargo (2011).

Com o caso desse interlocutor de pesquisa, é possível concluir que as políticas de ações afirmativas, de certa forma, reeducam a sociedade brasileira no seu olhar sobre o corpo negro. Segundo Gomes (2018, p. 75) com “o advento das ações afirmativas configurou-se um outro perfil de juventude negra que se afirma por meio da estética e da ocupação de lugares acadêmicos e sociais” e por isso, a maneira que a UFRGS analisa o sujeito enquanto passível de utilizar a reserva de vagas ou não, difere muito da UFSM.

Acredito que esse acontecimento causou confusão, decepção e rejeição por parte de meu interlocutor, tendo em vista o seguinte desfecho de sua situação, como me relatou outra interlocutora sobre ele durante o trabalho de campo: o sujeito poderia cursar a graduação na UFRGS com uma vaga provisória enquanto recorria judicialmente pelo deferimento das cotas. Por outro lado, em caso de perda desse processo, não seria considerado o período cursado e, por isso, ele decidiu ingressar pela ampla concorrência se candidatando nos processos seletivos da UFRGS posteriormente.

A mesma configuração familiar do meu interlocutor (o pai negro) pode ser analisada a partir do relato de Pétala. Quando ela narra que seu pai é negro e que se considera parda, mas que na hora da autodeclaração presencial na UFSM se sentiu deslocada, é possível encarar como parte de seu processo identitário. No seio da sua família isso não é discutido, esse assunto está acomodado. Para seguir a reflexão, trago novamente Joyce Rodrigues (2012), principalmente para pensar esse “olhar do outro” e que é uma metáfora na narrativa de Pétala:

A identidade de um indivíduo tem seu início no processo que se dá a partir do seu olhar para si próprio e do olhar do “outro” para ele. Por isso podemos entender que o processo identitário é tanto individual quanto coletivo e sempre engendra instâncias conflituosas. A identidade não somente demarca a existência de um indivíduo no mundo, mas também direciona a maneira como ele vai se socializar. (RODRIGUES, 2012, p. 61)

O conflito racial e o sentimento de insatisfação e confusão estão presentes na situação dos dois interlocutores de pesquisa. Isso ocorre pois o nosso país tem significados particulares na classificação étnico-racial brasileira devido à miscigenação que dificulta a classificação de quem é negro/a ou branco/a no Brasil, ainda acompanhando os apontamentos de Rodrigues (2012). A situação de Pétala evidencia que a classificação depende de vários fatores e, nesse caso, não estão diretamente ligados aos traços físicos, principalmente a cor da pele e a textura do cabelo (inclusive pelo fato de que na UFSM ela conseguiu a vaga enquanto cotista).

Pétala escolheu entrar por cotas por orientação de um amigo que ingressou na mesma modalidade por ter o pai branco e a mãe negra, embora, segundo Pétala ele é branco. *“Então não é errado eu me inscrever como negra sem achar que eu sou negra”*, ela pensou ao decidir por tal opção e com isso escolheu por autodeclarar-se como parda. Esse entendimento diz respeito à convivência com seus amigos e amigas – ela cita Camile como um exemplo – pois neles/as ela via uma consciência do que é ser negro ou negra e ouvia relatos sobre as dificuldades enfrentadas por ser negro/a em uma sociedade racista.

A partir disso, Pétala não se identificava com tais relatos. É importante retomar que, embora tenha identificado sentimentos de inadequação por parte de Pétala, a vaga foi concedida após a aferição da comissão examinadora da UFSM, a partir de critérios já expostos aqui. Por não se identificar com a subjetividade que reconheceu nos colegas e mesmo assim ingressar por cotas, algum tempo depois da entrevista conversamos sobre essa sua não-identificação:

Eu não sei se tem a ver com o fato de eu não ter sido criada pelo meu pai efetivamente (...) eu não sei se tem a ver com eu não ter sofrido nunca preconceito por questões de pele, cabelo, enfim... Porque eu acho que esteticamente eu não me pareço com as pessoas que se declaram negras (...) e eu também não me considero porque eu não penso muito sobre isso.
(Pétala)

A autodeclaração não interferiu na forma como se via antes da graduação e isso evidencia que os processos identitários a partir da Dança ocorrem de forma dinâmica e que a forma de entender e manifestar a negritude pode, inclusive, não se alterar.

Em contrapartida, temos a situação de Luís e Carlos. Dois jovens que se entendiam como pardos e após um processo de se reconhecerem e se assumirem, a partir das suas vivências dentro e fora da graduação, se consideraram negros. De acordo com a psicanalista e escritora Neusa Santos Souza, no livro *“Tornar-se Negro”*:

Ser negro (...) é tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse dessa consciência e criar uma nova consciência que re-assegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro não é uma condição dada a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro. (SOUZA, 1983, p. 77)

Durante a conversa com Carlos, ele explicitou a relação entre se aproximar de Rouxinol, ingressar no Coletivo Negressencia e passar a ver a si mesmo como negro. Como já discute Pinho (2004), há uma reação de defesa à subjugação e subestimação dos negros na sociedade em que estes foram introduzidos como escravos e por isso, há movimentos negros

(como o Negressencia, nesse caso) que buscam construir identidades justamente com novos significados das características que um dia inferiorizaram o sujeito negro.

Como diz Gomes (2018, p. 93): os corpos são esculpido pela cultura. Ou seja, o meio influencia diretamente em como o sujeito vê a si e ao outro, e nos casos de Luís e Carlos, estamos falando de processos emancipatórios e libertadores de passar a se aceitar e se entender enquanto sujeitos negros. Além disso, nas duas situações vejo o “tornar-se negro” como um processo empoderador e que pode ser também um processo de internalização de autoridade. Vejo isso, principalmente no caso de Carlos, que via a negritude de forma pejorativa devido a influência da igreja, no entanto, ele consegue se distanciar dessa perspectiva para ver o outro e passa a ver a si mesmo de forma diferente. Com isso, há uma recuperação da “cultura negra”:

“Tornar-se negro” demanda então não apenas que aqueles que possuem *aparência negra* “recuperarem” as *tendências negras* e correspondam assim às práticas culturais consideradas negras, mas postula também que a própria cultura negra seja também ela “recuperada” para o negro. Essa demanda tem ocorrido em um contexto no qual os chamados “símbolos nacionais” brasileiros foram formados a partir de elementos originalmente associados à cultura negra.” (PINHO, 2004, p. 163)

Um exemplo disso é que Carlos resgata e reconstrói uma identidade étnica no seu TCC, bem como passa a frequentar religião de matriz africana que é considerada e associada diretamente à negritude no imaginário brasileiro, segundo Pinho (2004). Esse movimento acontece quando ele rompe com os estereótipos negativos sobre o negro e cria imagens positivas que elevaram a sua autoestima, tendo em vista que esse sujeito foi socialmente rejeitado e com o ingresso na graduação e a imersão no Coletivo Negressencia transformou a sua experiência enquanto negro.

É compreensível a necessidade dessas novas representações do negro, principalmente quando (re)conheço a profundidade do preconceito e do racismo vividos cotidianamente, como vimos nos depoimentos não só de Carlos mas dos meus interlocutores como um todo.

3.3. A formação em Dança como ascensão social

*Levanta essa cabeça
Enxuga essas lágrimas, certo? (Você memo)
Respira fundo e volta pro ringue (vai)
Cê vai sair dessa prisão
Cê vai atrás desse diploma
Com a fúria da beleza do Sol, entendeu?
Faz isso por nós*

*Faz essa por nós (vai)
Te vejo no pódio.⁷¹*

Neusa Santos Souza (1983) ressalta as dificuldades de ascensão social do indivíduo negro e aponta que, quando este consegue transpor tais barreiras, transforma-se em uma figura importante. Para essa afirmação, irei analisar outra cena etnográfica que compôs meu trabalho de campo: a pré-banca⁷² do Trabalho de Conclusão de Curso do Bacharelado em Dança, realizada nos dias 27 de junho e 01 de julho de 2019 na qual fui convidada para participar.

Na pré-banca, conheço um pouco mais de dois dos meus interlocutores de pesquisa: Beto e Dandara. Sinto que olhar para a própria trajetória e considera-la parte do tema de pesquisa do TCC também faz parte das reverberações que teve a minha presença durante o processo criativo, como citei na narrativa de Dandara. Assim como a colega, Beto também me convidou para fazer parte da banca de seu TCC.

Início a discussão sobre ascensão social a partir da apresentação de Beto, entrelaçada as reflexões que construí com base em Souza (1983). Na sala em que trabalhavam quase que diariamente em suas pesquisas, no prédio 40C, compartilharam com alguns convidados/as os processos de suas pesquisas e por isso, além dos membros da banca, não havia muitas pessoas presentes.

Na apresentação de Beto, estavam alguns objetos distribuídos no chão em uma disposição circular, como um berimbau pequeno (pelo seu tamanho, para criança) e um berimbau grande, ou pelo menos, com um tamanho “normal”. Beto caminha largamente, acompanhando a direção da distribuição dos objetos, formando um círculo com seu rastro. Enquanto caminha, narra em voz alta a sua história de vida: “*pensa numa criança agitada!*” ele começa, sorrindo. Uma narrativa circular, circulada. Uma narrativa espontânea.

Ele conta sobre a sua infância, seu contato com a capoeira e para isso, segura o berimbau grande. Fala também sobre o seu contato com as danças urbanas e nesse momento, calça o par de tênis que faz parte do conjunto de objetos que estão no chão. Na sequência, veste o capuz de um casaco preto e em seguida coloca os braços e fecha todo o zíper. Conta que teve que escolher entre a capoeira e as danças urbanas, imposição feita pela sua mãe. Quando, enfim, decide pelas danças urbanas, agradece a tudo que aprendeu com a capoeira e carrega com ele esses aprendizados.

⁷¹Trecho da música AmarElo de Emicida (part. Majur e Pablo Vittar). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU> Acesso em: Jul/2019

⁷² A pré-banca diz respeito a uma apresentação prévia do TCC dos formandos do Bacharelado em Dança, semelhante ao processo de banca de qualificação na pós-graduação.

A vida não prepara pra capoeira, mas a capoeira prepara pra vida. Assim como a minha mãe, a capoeira me acolheu. (Beto)

Ele junta as palmas das mãos, flexiona os joelhos e se curva em direção ao berimbau grande, evidenciando a gratidão que pronuncia para o instrumento que, naquele momento, simboliza a capoeira. Após a sua escolha, passa a dançar em um grupo de danças urbanas e vai demonstrando com movimentos característicos desse estilo: seus pés deslizam com um pequeno espaço entre seus calcanhares e o chão. Seus joelhos e cotovelos se flexionam, ondas percorrem seu pescoço, seu peitoral e seu abdômen enquanto troca do nível médio para o alto. Nesse momento, ele conta como conciliava a dança e a escola, perante a ameaça da mãe de proibi-lo de dançar se reprovasse e, com isso, nos mostra o seu medo de perder aquilo que mais amava.

Atentamos para o motivo de trazer este exemplo aqui: imaginemos um adolescente negro, bailarino, criado por uma mãe solo em um bairro periférico do interior do Rio Grande do Sul. A sua perspectiva era referenciada em um tio que tinha concluído o ensino médio e que, para ele, este era o ponto mais alto na formação de alguém. Esse era seu interesse, pautado no modelo que tinha enquanto valor e *status* da personalidade de seu tio. Seu ambiente, provavelmente, não dispunha de condições concretas que pudessem auxiliá-lo na compreensão e consequente defesa contra a sua exclusão social, compreensão que faço pautada em Souza (1983).

O diálogo com algum amigo ou familiar que talvez pudesse libertá-lo dos limites impostos pelo próprio adolescente não ocorria (no sentido de ele ter criado o próprio ponto final da sua formação a partir do exemplo familiar). Entretanto, Beto acrescenta uma brusca mudança em sua vida: a graduação em Dança. O adolescente sem perspectiva de ensino superior está prestes a ser o primeiro negro bacharel em Dança no Rio Grande do Sul. Através do processo formativo, buscou o autoconhecimento, o aperfeiçoamento de suas práticas e a possibilidade de compartilhar os seus aprendizados através do movimento.

É possível perceber um complexo processo identitário em que a atuação acadêmica enquanto experiência coletiva proporciona o intercâmbio entre o individual e o coletivo, sempre mediado por um conjunto de crenças, códigos e valores instaurados historicamente. Nesse processo, Beto interioriza o que os outros lhes atribuem como algo seu e mais do que isso, vai atribuindo a si mesmo o que constrói enquanto possibilidade de ser e de dançar.

A narrativa dançada de Beto revela, entre tantas coisas, a veiculação do preconceito nas relações sociais cotidianas e como as pessoas estão submetidas a estereótipos negativos

que tendem a ser vistos como naturais: o artista negro associado a trabalho em condições e remunerações inferiores, para atrelar a história de Camile (que ri quando é bem remunerada ao trabalhar, pois já se tornou comum não ser valorizado financeiramente). Além disso, o estereótipo do negro que somente chega a conclusão do ensino médio, já que o espaço universitário é destinado ao branco. Em conversas com Beto e Dandara, eles falaram que me ver na pós-graduação trouxe para eles a possibilidade de acessar esse lugar também.

No chão há o desenho do arco da UFSM acompanhado da frase “Bixo⁷³ Dança UFSM” que materializam o período do seu ingresso na graduação, momento em que a sua perspectiva sobre si e sobre as suas possibilidades de ascensão se alargam. Tal momento favorece para pensarmos o sujeito que, ao longo da sua adolescência, foi se sentindo tolhido no exercício pleno de sua cidadania, educação e emancipação. Porém, vai construindo uma experiência de vida que proporciona a possibilidade de autonomia e ascensão social e, a partir da sua história passada e atual, parece estar muito mais marcado pelas suas conquistas e vitórias do que pelos seus percalços.

Finalmente, o adolescente que não acreditava que pudesse ir além da formação básica, demonstra toda a sua competência como aluno, artista e pesquisador, desenvolvendo um trabalho com tanta maestria. É o reconhecimento do outro e de si mesmo que, por fim, conseguiu abrir caminho e mostrar-se enquanto profissional da Dança.

Nesse momento, é possível esboçarmos algumas possibilidades de construção da identidade através da trajetória de Beto. Afinal, ele é uma pessoa que alcançou conquistas comumente dificultadas para o artista negro. Da “criança agitada” que viu a capoeira como uma segunda mãe até o aluno que é um dos mais elogiados pelos professores e professoras do curso de Dança-Bacharelado no período do meu campo. Beto percorreu um árido e espinhoso caminho e obstáculos não lhe faltaram em nenhum momento, como descrevi no capítulo anterior. Pelo contrário, sempre vieram fartamente.

Dificuldades financeiras, sentimentos como abandono, inferioridade, desânimo, humilhação e constrangimento acompanharam diversas fases da sua vida, principalmente no período da formação acadêmica. Em meio a tudo isso, bravamente resistiu e agora serve de modelo para tantos outros artistas negros e negras que estão sujeitos/as ao mesmo processo que ele tão bem conhece, sob diversos ângulos e perspectivas.

⁷³ A palavra “Bixo” é geralmente usada para se referir aos calouros quando ingressam na universidade e/ou aos alunos que estão cursando o primeiro semestre e estampa faixas e cartazes que homenageiam a conquista da aprovação no processo seletivo.

Assim, passa a se inserir em um mundo completamente novo e se sente transformado através das novas relações com a Dança. Além disso, passa a ter objetivos maiores como, assim como Dandara, ingressar em uma pós-graduação na Bahia, relatos feitos quando estávamos a sós.

Na apresentação da pré-banca de Dandara, ela se desloca usando pés e mãos como apoios, passando por entre grandes galhos que estão no chão. Vejo ali, muitas histórias. Não só a dela, mas a minha também. A de Beto, de Luís, de Carlos e de Camile. A imagem da espiral de trajetórias tem cada vez mais força nesse momento, enquanto Dandara lentamente vai passando por entre os galhos e, em seguida, começa a tocar o samba-enredo de 2018 da Escola de Samba Paraíso da Tuiuti:

Não sou escravo de nenhum senhor / Meu Paraíso é meu bastião / Meu Tuiuti, o quilombo da favela / É sentinela na libertação / Irmão de olho claro ou da Guiné / Qual será o seu valor? / Pobre artigo de mercado / Senhor, eu não tenho a sua fé / E nem tenho a sua cor / Tenho sangue avermelhado / O mesmo que escorre da ferida / Mostra que a vida se lamenta por nós dois / Mas falta em seu peito um coração / Ao me dar a escravidão / E um prato de feijão com arroz / Eu fui mandiga, cambinda, haussá / Fui um Rei Egbá preso na corrente / Sofri nos braços de um capataz / Morri nos canaviais onde se plantava gente / Ê, Calunga, ê! Ê, Calunga! / Preto Velho me contou / Preto Velho me contou / Onde mora a Senhora Liberdade / Não tem ferro nem feitor / Amparo do Rosário ao negro / Benedito / Um grito feito pele do tambor / Deu no noticiário, com lágrimas escrito / Um rito, uma luta, um homem de cor / E assim, quando a lei foi assinada / Uma Lua atordoada assistiu fogos no céu / Áurea feito o ouro da bandeira / Fui rezar na cachoeira contra a bondade cruel / Meu Deus! Meu Deus! / Se eu chorar, não leve a mal / Pela luz do candeeiro / Liberte o cativo social⁷⁴

O trabalho de Dandara trazia a sua história ultrapassando e se erguendo diante dos galhos do cotidiano, literalmente, até aqui. Fazia uma crítica contra a exploração social que ocorre sobre o trabalhador brasileiro (que ainda está em uma escravidão social, como aponta o samba enredo que tocou durante a sua apresentação). Além disso, Dandara lançou duras críticas à crimes cometidos com Marielle Franco e Ágatha Felix⁷⁵, entre outras injustiças, materializadas em fotos espalhadas pelo chão no espaço onde se apresentou.

Dandara mostra o quanto o acesso e a conclusão da graduação podem ser vistas como uma ascensão social, visto que muitas vidas negras foram e continuam sendo interrompidas por diversos motivos e, nesses casos, principalmente, pela estrutura racista que “sustenta” as relações sociais no nosso país. Há tantos Betos, tantas Dandaras e tantas Amandas no meio

⁷⁴ Composição do samba-enredo: Claudio Russo, Moacyr Luz, Dona Zezé, Jurandir e Aníbal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BcAeAW4sjw> Acesso em: Dezembro/2019

⁷⁵ Marielle Franco, mulher negra e vereadora do PSOL, foi brutalmente executada no Rio de Janeiro em 2018. Sobre o caso: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/vereadora-do-psol-marielle-franco-e-morta-a-tiros-no-centro-do-rio.ghtml> (Acesso em: Dezembro/2019). Ágatha Félix, menina negra de 8 anos de idade, foi morta no Rio de Janeiro enquanto voltava para casa com a sua família. Sobre o caso: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/09/23/entenda-como-foi-a-morte-da-menina-agatha-no-complexo-do-alemao-zona-norte-do-rio.ghtml>. (Acesso em: Dezembro/2019)

acadêmico que fortemente resistem para alcançar a linha de chegada dessa corrida cheia de obstáculos que é a trajetória na universidade.

Da mesma forma Carlos que, em certos momentos, precisou dormir em outras casas para se manter na cidade. Não tinha dinheiro para a passagem de ônibus. Não tinha sustento dos pais, como é bastante comum entre estudantes universitários. Dandara deixou explícito que dependia diretamente dos auxílios oferecidos pela UFSM. Luís, por sua vez, aponta que não são benefícios, são direitos.

A respeito dessas histórias, entendo que certos fatores relacionados à negritude evidenciam o quanto ser branco ou branca produz cotidianamente situações de vantagem. Segundo Gomes (2018), diferentes pesquisas demonstram que há para os/as brancos/as mais facilidades no acesso à habitação, à educação, à oportunidade de emprego e à transferência de riquezas herdadas entre gerações. Com isso, é possível desvelar o discurso do “mérito” e da “competência” geralmente proferido nas argumentações contrárias à implementação das ações afirmativas e das cotas raciais. Na realidade, a meritocracia é uma forma perversa de perpetuar a exclusão histórica de muitos/as e de manter o privilégio de poucos/as.

A minha pesquisa de campo demonstra a presença e a persistência das desigualdades e da situação subalterna de negros e negras em relação aos brancos/as na sociedade brasileira. Essa afirmação também pode ser encontrada em muitas literaturas dos estudos raciais no Brasil, como por exemplo no trabalho de campo sobre branquitude feito por Lia Vainer Schucman em sua tese de doutorado. A autora aponta que “os brancos têm privilégios menos concretos, mas que são fundamentais no que se refere ao sentimento e à constituição da identidade dos indivíduos, tais como honra, *status*, dignidade e direito à autodeterminação.” (SCHUCMAN, 2012, p. 26)

Por fim, sabemos que a escolarização, sobretudo a superior, continua sendo um importante marcador para a ascensão social e, ao mesmo tempo, negros e negras são ainda menos presentes nesse nível de escolarização. Por isso, na tentativa de compreender como os meus sujeitos de pesquisa – em sua maioria pobres, filhos de pais pouco escolarizados, oriundos de escolas públicas, os primeiros da família a ingressar em uma universidade pública – conseguiram se inserir e traçar seus caminhos na UFSM, também consegui reconhecer que tal ingresso determina ascender socialmente.

A busca que realizei a partir da compreensão das trajetórias não significou somente uma abordagem individualizadora. Tomei essas trajetórias espiraladas para encontrar sentidos antropológicos, sociológicos, artísticos e políticos, discutindo também as bases sociais e as diversas barreiras impeditivas que nelas constam, como expus aqui anteriormente em diversos

relatos. Assim, a partir das entrevistas e conversas durante meu trabalho de campo, encontrei proximidades importantes entre as estratégias mobilizadas para lidar com a discriminação racial, a pobreza, o cansaço, a desmotivação e outros fatores presentes das trajetórias acadêmicas dos sujeitos que estudei.

Ao contrário de uma noção tão difundida no senso comum que afirma que a ascensão social “embranquece” o indivíduo (BRANDÃO, 2004), o que compreendo, a partir das trajetórias narradas, é que, apesar da titulação ou *status* acadêmico, os sujeitos continuam enfrentando racismo dentro e fora da universidade. Ou seja, ascender socialmente e passar a ter um *status* que em sua maioria é dos/as brancos/as (como a condição de ser universitário/a, por exemplo) não nos torna branco/a.

Mesmo com o ensino superior nós negros e negras ainda sofremos racismo. Há uma ideia difundida no senso comum de que quando há um *status* mais elevado, intelectual e socialmente falando, há um embranquecimento do sujeito. Essa ideia é uma ilusão, pois não há um embranquecimento, mas sim, a manutenção da ideia de que essa posição de intelectual está colada ao sujeito branco. Essa ideia é uma ilusão, porque nós negros e negras estamos na academia por sermos capazes, por ocupar um lugar que também é de nosso direito. Essa ideia é uma ilusão, pois, estarmos na academia nos torna profissionais. Não brancos/as.

É possível que um sujeito seja graduado ou pós-graduado e negro/a, pois este é também um direito seu. É possível recobrar o caso do Beto que não conseguiu emprego nas academias de musculação mesmo cursando Dança e de Camile sendo oprimida e silenciada dentro do próprio curso. Ainda somos negros/as.

Em dado momento do campo, vi que a minha ideia de propor um momento em conjunto com os interlocutores como uma estratégia de acolhimento e aquilombamento (NASCIMENTO, 1985) era desnecessária, em certa medida. Digo isso pois os sujeitos, entre eles, construíram uma rede de apoio para a superação das dificuldades relacionadas às suas condições socioeconômicas, aos processos de discriminação racial, aos enfrentamentos dos obstáculos do cotidiano acadêmico e, principalmente, pela aproximação afetiva. A referência a esse círculo de amizade e o sucesso dos encontros aparece em quase todas as entrevistas e conversas que tive e em diversas vezes incorporadas ao longo desse texto. Exatamente por isso podemos ver o impacto na forma como esses sujeitos buscaram sua ascensão educacional, profissional, artística e social e por isso, a condição de ser negro ou negra e estar na universidade é tão marcante.

Com o decorrer do período formativo desses sujeitos, encontrei afirmações de uma identidade negra politizada, mesmo em indivíduos que não haviam frequentado o Movimento

Negro, como por exemplo Beto e Luís. Sobre os que conheciam as perspectivas e objetivos do Movimento negro ou da Militância, como geralmente nos referimos, irei discutir a seguir.

3.4. Poéticas, políticas e militâncias negras: o Coletivo Negressencia e a Cia. de Dança Euwá-Dandaras

A participação em grupos com objetivos culturais, artísticos, sociais e políticos pode favorecer um processo de reconstrução pessoal, como ocorreu em diversas trajetórias narradas aqui. Junto a outros negros e negras que viveram e vivem situações semelhantes, a fim de discutir essas questões e construir formas de passar por elas juntos, a militância pode se tornar um espaço em que a vergonha de ser negro ou negra se transforma em orgulho (FERREIRA, CAMARGO, 2011). Além disso, dores e sofrimentos podem ser transformados em força e resiliência. O Coletivo Negressencia e a Cia. Euwá-Dandaras são exemplos disso, citados em diversas narrativas e em diferentes momentos de ambos os grupos.

Figura 24: Identidade visual do Projeto Negressencia.



(Arte: Alexon Pret.A)

O Negressencia, por articular arte, educação e ativismo, desenvolvendo trabalhos artísticos nas artes da cena como um todo – Dança, Teatro e *Performance* – teve a negritude gaúcha como mote disparador para criação. Essa negritude foi trabalhada e discutida a partir de histórias de mulheres negras que, amalgamadas às histórias dos/as próprios/as intérpretes e do seu diretor artístico, deram origem ao espetáculo. O trabalho feito pelo Negressencia segue

reverberando nos trabalhos individuais, nas produções acadêmicas e nas criações artísticas dos integrantes que, alguma maneira, fizeram parte do Coletivo. O espetáculo e as *performances* produzidas pelo Negressencia aparecem como trabalhos que transformaram os palcos e as ruas de diversas cidades do Rio Grande do Sul (como Santa Maria, Pelotas, Santa Cruz do Sul e Porto Alegre) A produção do coletivo causava, ainda, um tensionamento das relações produzidas no espaço do cotidiano.

Figura 25: Performance: Peixes urbanos e suas encruzilhadas.



(Foto: Franciele Oliveira)

Talvez uma das grandes marcas do trabalho do Coletivo em Santa Maria/RS foi o enegrecimento do espaço das artes da cena que era ainda muito embranquecido. E, assim, questionávamos a manutenção dos diversos paradigmas sobre o lugar do negro na história do Brasil e principalmente no estado. No que diz respeito as trajetórias em específico, percebo que o Negressencia teve um papel crucial na vida de dois interlocutores: no caso de Luana, a imersão no Negressencia causou um impacto muito maior dos enfrentamentos e reflexões sobre identidade e negritude do que o curso de Dança. No caso de Luís, dado o intenso trabalho realizado mesmo na segunda formação do Negressencia, as discussões sobre as diversas formas de ser negro/a e a aproximação com as vivências dos/as outros/as participantes do Coletivo, trouxe à tona uma imagem completamente diferente que tinha de si mesmo antes dessa experiência.

Após o financiamento da FUNARTE, o Negressencia seguiu funcionando a partir de outros editais, como o Palco Treze que é mantido através do financiamento da Lei de Incentivo à Cultura, por exemplo. Com outra configuração de elenco e com outros espetáculos, de Projeto se torna Coletivo Negressencia e segue se articulando e se encontrando de forma independente.

Figura 26: Identidade visual da Cia. de Dança Euwá-Dandaras.



(Fonte: Google)

O grupo Euwá-Dandaras, foi pioneiro na cidade de Santa Maria/RS e, de alguma maneira, permanece enquanto referência de Dança Afro na cidade e região. Considerando principalmente o relato de Luana, compreendo que o grupo era voltado para a exaltação e valorização da cultura afro-brasileira e influenciava na (re)significação identitária dos jovens participantes. No grupo, agora também trazendo a narrativa de Camile, as dançarinas se inspiravam na professora e coreógrafa Marta Messias, conhecida como Jamaica. A partir dela viam a possibilidade de ascensão, de empoderamento e de profissionalização. Muitas participantes do grupo escolheram a vida acadêmica inspiradas nessa referência, principalmente a escolha de cursar Educação Física, como fez Luana, por exemplo.

Figura 27: Cia. de Dança Euwá-Dandaras em apresentação na UNIPAMPA



(Foto: Google Imagens)

A dinâmica do grupo, mediada também pelas relações de amizade, de parentesco e da religião de matriz africana, foi um espaço de sociabilidade e de influência na trajetória de artistas negras. Além disso, a participação no grupo também possibilita uma transformação significativa no que diz respeito a autoestima e do sentimento de negritude, no entendimento do que é ser negra. Luana, Dandara e Camile mostram isso, com diferentes intensidades. Pelas suas narrativas, podemos entender o grupo como uma via para os sujeitos se perceberem como negras e se posicionarem como tal, amenizando a imagem da negritude como negativa e a enxergando como um motivo de orgulho.

No que toca diretamente em meu trabalho, Eveline Pena da Silva (2014) destaca, a partir do seu estudo sobre processo de (re)significação identitária das integrantes desta Cia., que as identidades são construídas a partir dos grupos e indivíduos com os quais os sujeitos convivem. Segundo a autora, que também foi participante da Cia., o grupo tem um discurso bastante articulado e político sobre o que é ser negro/a, sobre negritude, sobre racismo e sobre cultura afro. Tais fatores influenciam nos processos identitários das integrantes, bem como na valorização da autoestima no sentido de aceitarem seus corpos, cabelos e origens.

Ambos os grupos nos permitem pensar a relação do corpo para a construção da identidade negra. Sobre tal assunto, a professora Joyce Maria Rodrigues diz que:

(...) a identidade do negro está intrinsecamente ligada à sua relação com o seu próprio corpo, no qual foram inscritos, ao longo da história, valores e crenças negativas que tendem a depreciá-lo. O corpo se destaca, assim, como veículo de expressão de opressão, que constrói no indivíduo diversos sentimentos contraditórios como rejeição, negação, sofrimento, dor, aceitação, resistência, mas também felicidade. (RODRIGUES, 2012, p. 61)

A autora ainda completa que pensar o corpo negro construído ao longo da história da sociedade brasileira é refletir sobre um corpo que durante três séculos da História do Brasil foi resumido a condição de mercadoria. A partir disso, podemos pensar na importância da existência tanto do Negressencia quanto do Euwá-Dandaras. São grupos que ressignificam os papéis do corpo negro que ocupou – e ainda ocupa – os mais difíceis lugares na estrutura escravocrata colonial.

O corpo negro foi vendido, alugado, emprestado, violentado, manipulado e escravizado de acordo com os interesses e desejos do seu dono. Os coletivos, em contrapartida, transformam esse reducionismo em presença artística positivada.

Figura 28: Ensaio artístico do Projeto Negressencia



(Foto: Franciele Oliveira)

3.5. A curva da espiral no círculo próximo: reflexões sobre família e projetos sociais

A família, em algumas narrativas, aparece como reprodutora de padrões sociais. Em outras, a escola é representada por profissionais despreparados que pecam pela falta de uma prática competente que contemple a diversidade étnico-racial brasileira e que colabore para a construção de uma sociedade mais harmônica. Além disso, a mídia também acaba promovendo a retroalimentação da discriminação racial e o decorrente sofrimento causado na população brasileira.

Entretanto, as mesmas narrativas também sugerem a possibilidade de reversão desse processo: o sujeito negro pode passar a valorizar suas características físicas, aparecendo em diversos momentos na relação com o cabelo e, além disso, pode apresentar atitudes empoderadas frente a situações de discriminação. Beto, Camile, Rouxinol, Luana, Pétala e Dandara nos mostraram isso.

Assim como a imersão nos Coletivos, a relação da identidade com a família e com projetos sociais também diz respeito a “negritude como uma experiência social”. Portanto, para seguir na discussão a partir das narrativas dos meus interlocutores, é importante considerar que esses dois pontos – a relação com a família e a participação em projetos sociais – aparecem em quase todas as histórias.

No que diz respeito à família, é vale pontuar que em diversas trajetórias os sujeitos de pesquisa foram os primeiros do seu núcleo a ingressar em uma universidade pública ou os primeiros a concluir uma graduação. Por isso, embora em alguns relatos (como de Rouxinol e

Camile, por exemplo) os familiares dos sujeitos manifestaram preocupação com a situação financeira, todos eles tiveram apoio da decisão de escolher a graduação em Dança.

Outro ponto a ser destacado é a família enquanto um espelho da sociedade. Trago mais uma vez Bourdieu (1996) para entender a família como uma instituição reprodutora de *habitus*, como por exemplo: as mães que alisavam o cabelo e, conseqüentemente, suas filhas aprendiam que esse era o cabelo “bonito”, “alinhado” e “aceitável” e seguiam compartilhando essa opinião. O autor aponta que o *habitus* está ligado ao contexto em que o agente está inserido, ou seja, o seu campo. A partir disso, esses saberes incorporados pelos sujeitos de pesquisa são reproduzidos no seio familiar a partir da estrutura social em que se encontram, tendo em vista que tais saberes fazem parte da estrutura antes mesmo de seu nascimento.

O problema não são as mães que alisaram os cabelos ou os exemplos que deram a seus filhos. Ancorada em Pierre Bourdieu (1996), a análise aqui é de algo maior e estrutural: uma sociedade racista que atravessa o núcleo familiar como para manter o ciclo de reprodução do “gosto” ou da “opinião”. Atitudes como alisar o cabelo muitas vezes são vistas como naturais, mas o que acontece, na verdade, é a consequência das internalizações que são passadas de geração para geração.

Rouxinol vem de uma família operária, Dandara de pai pedreiro e mãe faxineira e Luís teve somente a presença da mãe no seu núcleo familiar mais próximo. Luana fala da importância de sentir uma referência para sua filha, principalmente no que diz respeito ao uso do cabelo crespo, assim como Maria e Kátia falam da relação com as suas mães. Aqui, podemos ver valores e construções que são incorporadas entendendo que, ao mesmo tempo, a família é estruturada socialmente de forma dinâmica de tal forma que pode ser rompida.

O que quero dizer, principalmente a partir de Bourdieu (1996) é que há um *habitus*, um ciclo de reprodução que pela necessidade socioeconômica, principalmente, faz com que os membros da família precisem fazer outras escolhas que não o ingresso na universidade pública. Esse *habitus*, de certa forma, é interrompido quando os sujeitos, ainda que com dificuldades de se manter dentro da instituição, não abrem mão dessa possibilidade e ingressam na graduação.

A trajetória na Dança também é atravessada pela necessidade de conciliar trabalho, estudos e família. Lembrando que o apoio familiar está, ao mesmo tempo, tanto relacionado com o receio da profissão de artista da Dança, como, muitas vezes, é o motivo para a não desistência da graduação, como por exemplo, foi narrado por Beto.

A escolha da graduação também diz respeito a projetos sociais que abriram as portas para as experiências de Dança, seja em uma ação intercultural ou interdisciplinar, como em

ações do governo. Tais projetos – como o Dança Estudantes e o Projeto Escola aberta, para utilizar exemplos citados pelos meus interlocutores – fortaleciam processos educativos e criativos através da dança e suas diversas poéticas.

A participação em projetos sociais apareceu em diversos relatos: Dandara, Beto e Camile, por exemplo, participaram como alunos. Carlos, por sua vez, desde a adolescência, participou através da Igreja de um projeto em que dava aula de dança para crianças em situação de vulnerabilidade social. Beto teve acesso às danças de rua a partir de um projeto social, assim como Dandara fez balé pelo mesmo motivo e Camile, dentro da escola, também participou de projetos sociais.

A reflexão sobre negritude pode ser pensada a partir da passagem por esses projetos, tendo em vista que nesses espaços os sujeitos conseguiram reconhecimento, visibilidade, acolhimento e oportunidade pois os projetos sociais, em sua maioria, são pautados na igualdade e na inclusão social. Sendo assim, aqui faço uma interpretação bastante positiva no que diz respeito à realidade desse tipo de projeto, valorizando a importância de tais iniciativas e no que isso implica na vida dos sujeitos que participam dessas ações que resgatam a cidadania e a construção do indivíduo.

Programas, projetos, movimentos e ONGs voltadas para crianças e jovens mediados pela corporeidade – em específico, estou falando de Dança – têm um papel importante nessas trajetórias: eles opõem a tendência de tais atividades serem voltadas somente para as classes com maior poder aquisitivo. O meu trabalho de campo revelou uma significativa inserção em projetos sociais ligados à dança e, além disso, também destaco a presença de Beto na capoeira, que pode ser visto como um movimento mais abrangente também de inclusão social ligado a arte e cultura.

Por fim, é importante destacar que quando esses projetos sociais são analisados, frequentemente os/as participantes são resumidos/as em “carentes”, “excluídos” ou “sem perspectivas” como únicos adjetivos possíveis (ASSIS, CORREIA, 2006). Aqui, no meu trabalho, observo que essas classificações tendenciosas partem do pressuposto que toda periferia é lugar apenas de miséria, de tráfico de drogas e de jovens destinados (ou já inclusos) ao desvio social.

A importância social dos projetos de Dança, em específico, não é justificada como um meio paliativo, recuperador ou preventivo em relação às mazelas sociais. A partir do que narraram meus interlocutores e também da minha vivência em projetos sociais, tanto como aluna quanto como professora de Dança, essas iniciativas podem ser consideradas como ações

pontuais em relação à algumas lacunas educativas que o ensino formal, muitas vezes, ainda não consegue suprir como, por exemplo, a vivência em dança dentro da escola.

3.6. O corpo disponível

Quando Pétala e Dandara narram que se sentiram bloqueadas ao participar do processo seletivo no Bacharelado e, um tempo depois, Kátia conta que foi maravilhoso, percebo o conceito de técnica desvinculado a ideia de poética, principalmente a partir de Tourinho e Silva (2006). Os autores trazem o estudo do movimento também como algo que acolhe a ideia de autoconhecimento e, no caso de minhas interlocutoras, o Teste de Conhecimentos Específicos implica na provocação de ampliar o repertório individual e experimentar possibilidades expressivas. Não podemos perder de vista que Beto narra a situação como algo comum para ele, já que nas danças de rua estava acostumado a improvisar.

Pensando em Pétala e Dandara, me refiro ao balé clássico como parte de um discurso disciplinar que impõe uma série de regras e modelos que reverberam pela sociedade, principalmente no meio artístico. A forma disciplinar que se entende o corpo no clássico não o considera integralmente, pensa em partes e, talvez por isso, houve a dificuldade de se entregar à improvisação provocada no Teste de Conhecimentos Específicos.

Em qual paradigma foram colocadas Dandara e Pétala, que tinham como experiência o balé, e que não foi o mesmo que Kátia, que vinha das danças de salão, e nem o de Beto, das danças de rua? Vejo que pela experiência delas no balé, a técnica acaba sendo uma imposição e nas danças de rua e danças de salão, por exemplo, é um instrumento de espontaneidade e autonomia.

Em específico sobre Dandara, pelas conversas que tivemos em diversos momentos, acredito que há uma acentuação nessa forma incorporada do balé, justamente por ser negra de pele escura e estar nesse meio que ainda é um espaço predominantemente branco principalmente em Santa Maria/RS. É difícil estar nesse universo, sobretudo por não atender o padrão de mulher branca e a necessidade de se manter forte diante do preconceito. Nessa situação, ela narra ter adquirido uma postura séria, rígida e que lhe dá um suporte corporal e mental, integralmente, para seguir enquanto bailarina clássica.

No Teste de Conhecimentos Específicos, não era preciso incorporar códigos rígidos e preestabelecidos, mas recriá-los, assim como apontam Tourinho e Silva (2006, p. 131) quando falam sobre o estudo do movimento do/a bailarino/a: “dançar com o corpo que se tem, com seu *corpo próprio*, e não com o corpo que se imagina ter. Não se precisa de um corpo

formatado dentro de uma estética específica, mas um corpo disponível – energia e vida conduzidas para um processo de criatividade e expressão”.

A partir disso, o sujeito é compreendido não apenas como um hábil executor de movimentos codificados, mas é levado em conta a expressão durante a sua dança e nesses casos, especificamente, é assumida uma maneira libertadora de lidar com as formas de dançar. Assim, o espaço que se abre para as diversas possibilidades de movimento interfere diretamente na maneira como o artista se relaciona com o próprio corpo e fazer artístico.



SOBRE UMA ESPIRAL QUE DEIXA RASTROS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegou o momento de concluir o que compartilhei até aqui. O diálogo estabelecido entre Antropologia e Dança alavancou a discussão sobre abordagens e procedimentos metodológicos, bem como sobre o trabalho etnográfico e artístico e as reflexões sobre negritude na universidade. Aqui estabeleci um ponto de vista situado no contexto de uma prática pessoal, conduzido e realizado por mim enquanto artista-pesquisadora onde articulei, em um mesmo processo, a produção artística e a dissertação. Dessa forma, ambas interagiram e se afetaram em uma medida que se confundiram e, em certos momentos, foram uma coisa só.

Planejei entrevistar 16 sujeitos e entrevistei 10. Não planejei fazer nenhuma *performance* e quando vi, estava lá dançando com uma bola amarela para apresentar essa pesquisa. Olhar para as trajetórias a partir de mim fez com que eu pudesse olhar para esse trabalho de forma (auto)etnográfica e, com isso, nesse processo de ser artista e investigar outros artistas – bem como suas trajetórias e suas práticas – fiz de um ponto de vista artístico e isso certamente influenciou as diversas etapas da minha pesquisa. Ser artista e investigar outros artistas proporcionou que eu conseguisse adicionar camadas e dar voltas na espiral que

guia esta escrita a partir dessa singularidade minha. A influência, nesse caso, se deu de forma muito positiva, para que eu realmente pudesse compreender as histórias de vida, os relatos, as narrativas e o trabalho de campo pudessem ser feitos com tanta intensidade.

Investigar o processo formativo de outros artistas negros e negras, interagindo de forma (auto)etnográfica permitiu compreender que as noções de negritude são múltiplas. Os processos de construção das identidades demonstram que não há apenas um caminho a ser seguido, nem mesmo uma única fórmula a ser adotada ou estágios pré-estabelecidos que ocorrem de forma linear. Vi, nesse trabalho, que se construir socialmente enquanto sujeito negro remete, inevitavelmente, a ideia de que identidade, além de pessoal, é fundamentalmente social e política.

Enquanto resultado da pesquisa, reafirmo que identidade é uma referência em torno da qual o sujeito se (auto)reconhece e se constitui, estando, assim, em constante transformação e construção em relação com o outro. Com este trabalho, é possível compreender que os processos identitários na formação em dança na UFSM se destacaram principalmente pelas Abordagens Somáticas do Movimento e pelo Método Bailarino-Pesquisador-Intérprete, evidência feita pelos meus próprios interlocutores e interlocutoras. Foi visto que nessas duas abordagens (Somáticas e BPI) a ausência de um modelo de corpo a ser imitado traz novas opções não só de movimentos baseados nos próprios referenciais sensoriais, mas também da sua autoimagem e do seu corpo dançante. Além disso, o trabalho de campo mostrou que as Abordagens Somáticas e o BPI valorizam uma subjetividade que se educa, se redefine e que diretamente interfere nos processos identitários, trazendo a possibilidade de rever-se no mundo.

Além disso, realizei uma reflexão sobre as diferentes pedagogias da Dança principalmente no ensino superior e como isso reverbera na disponibilidade (ou não) do artista. A esse respeito, cabe também ressaltar as discussões construídas a partir do trabalho de campo pautadas na formação do/a artista-docente negro/a na Licenciatura em Dança e questões sobre educação e (des)colonização do ensino da Dança.

O trabalho (auto)etnográfico permeado pelas reflexões do mestrado em Ciências Sociais realizado em um campo artístico que foi, antes de tudo, o meu espaço de formação acadêmica em Dança, resultou na compreensão do fato que os processos de identidade negra estão ligados ao autoconhecimento na Dança. Isso se dá pois o corpo é uma construção cultural resultante do aprendizado consciente ou inconsciente, de valores e normas. Aí, encontrei não só um cruzamento direto entre Dança e Ciências Sociais, mas também como uma forma de responder o meu problema de pesquisa.

Ainda sobre a graduação em Dança, quando mencionei o balé no início desta escrita foi pontuando o quanto as práticas do clássico fizeram parte dos percalços que enfrentei no período formativo. Nas análises reflexivas do trabalho de campo, constatei que as dificuldades encontradas pelos meus interlocutores e interlocutoras foram diferentes das minhas. As práticas de balé apareceram algumas vezes como algo muito positivo na formação pessoal, como a possibilidade de entender o movimento a partir de si mesmo pautado em uma indicação verbal e a seguir praticando na graduação o estilo que fez parte da formação enquanto artista, por exemplo.

Não foi a intenção definir o balé como algo “bom” ou “ruim” de forma estanque, pelo contrário, o que mostrei com a minha experiência e com o trabalho de campo é que é necessário olhar para a ideia de “base para todas as danças” de forma crítica e interrogativa, pois por trás dessa ideia há uma supervalorização e hierarquização euroamericana que muitas vezes passa como algo dado e natural, principalmente no meio artístico.

Para finalizar esse assunto, é interessante pontuar que as aulas de balé foram um exemplo citado por mim mas que esta reflexão pode e deve ser desenvolvida não só direcionada ao balé clássico, mas também a partir do que pauta as reflexões sobre estética das artes, sobre história e técnica da dança, por exemplo. É importante olhar para as grades curriculares e as ementas pedagógicas para repensar o que é “arte”, o que é “belo”, o que é “virtuoso” e quais histórias são consideradas dignas de serem contadas e valorizadas em sala de aula na formação de artistas.

Ao mesmo tempo, é importante retomar que, como parte dos resultados, constatei que os processos identitários ocorrem para além da graduação em Dança. Tais processos envolvem, em diferentes momentos e intensidades, os primeiros contatos com o seu próprio corpo em movimento como em projetos sociais e a dança na escola, por exemplo. Envolvem também a socialização familiar, os valores que são adquiridos e reproduzidos a partir desse meio e principalmente a construção da autoimagem nesse contexto (como, por exemplo, a relação com o cabelo, que permeou quase todas as narrativas e inclusive a minha).

A relação com a família também diz respeito a outro ponto importante que ressaltai nessa escrita: o pertencimento. A família foi considerada também como a origem dos sujeitos e isso influenciou diretamente as questões de ser negro/a ou não, de tornar-se negro/a, de herdar ou não a negritude dos pais e, principalmente, de pertencer ou não a determinado grupo étnico.

Os modos de manifestar a negritude a partir da sensação de pertencimento também teve relevância no que diz respeito a uma origem africana. Durante os estudos dessa pesquisa,

me deparei com a ideia de que a origem em comum entre todos os negros e negras faz parte dos processos identitários. Posteriormente, a consciência de que esta irmandade africana e o sentimento de origem em comum faz parte de um imaginário e diz respeito as diversas fases desses processos.

É importante pontuar que essas fases não são lineares, pois essa foi uma constatação que fez muita diferença durante a pesquisa. Tais fases não são “estágios” que acompanham cada semestre da graduação ou a soma de experiências vividas uma após a outra com um resultado previsível. Entendi que de se entender como “moreno/a” a se orgulhar quando se reconhece e aceita enquanto negro/a, inserido/a em uma universidade, faz parte desses processos.

Ao mesmo tempo, se entender enquanto sujeito negro ou negra desde a infância, crescer em espaços que evidenciam essa negritude e não se encaixam nas atribuições de “mestiço/a” ou “mulato/a” em nenhum momento, faz parte tanto quanto. Por outro lado, crescer se entendendo como “pardo/a” e mesmo após a graduação em Dança (e a autodeclaração no processo seletivo) continuar com a mesma autoatribuição também faz parte dos processos identitários, pois, durante todo o trabalho considerei as identidades como processos dinâmicos. A partir disso, concluo que os processos identitários são diferentes, subjetivos e individuais a ponto de permanecerem da mesma forma, não precisam necessariamente de alguma mudança, podem não se alterar.

O caráter dinâmico das identidades também ficou evidente nas diferentes concepções de negritude dos processos seletivos das universidades durante a declaração e aferição das vagas para cotistas pretos e pardos. O sofrimento, a angústia e a confusão por parte de um interlocutor de pesquisa me permitiu refletir sobre os demarcadores da negritude e mecanismos de classificação, principalmente sobre as questões fenotípicas da negritude em específico no Rio Grande do Sul.

O comparativo entre Porto Alegre e Santa Maria a partir do programa de ações afirmativas com cotas raciais na UFRGS e na UFSM, se relacionou com as questões sobre autoimagem, sobre o próprio corpo e sobre estética negra. Principalmente o que tange as cotas como reserva de vagas também para candidatos/as pardos/as, oxigenou também uma discussão sobre colorismo, mestiçagem, preconceito de marca e de origem, teorias racialistas e de políticas de branqueamento.

Por outro lado, na pesquisa vi que há espaços e experiências que podem influenciar diretamente no processo de reconhecimento e aceitação da negritude de forma positiva. Esses espaços apareceram na pesquisa como coletivos artísticos negros. Dessas vivências, é

importante destacar o processo de “tornar-se” negro/a, de se aproximar dos pares e da influência que os sujeitos de pesquisa apontaram nas suas trajetórias quando participaram desses coletivos.

Aí é que faz sentido a noção de trajetórias espiraladas que construí: além de um objeto composto por várias curvas, a imagem de espiral pode ser entendida de várias formas. Aqui, foi de suma importância para considerar que são as curvas de um trajeto a partir de um ponto específico, para seguir dando movimento a cada história que marca a negritude que está presente no campo artístico e dançante da UFSM.

Nessas curvas, identifiquei que há uma textura áspera. Há pedras, buracos e galhos. Há diversas camadas de cansaço como consequência das jornadas enfrentadas pelos interlocutores que constatei durante a pesquisa. Vi a ausência de diplomas universitários em suas famílias serem transformadas em presença de força, de orgulho, de companheirismo e de motivação. Vi o apoio mesmo com as incertezas sobre o mercado de trabalho e este, por si só, foi tema para as críticas sobre o racismo enfrentando na inserção do artista negro e negra no exercício da sua profissão. A linha da espiral se transformou em um fio de ferro e de força para alcançar a conclusão do curso, seja ele Licenciatura ou Bacharelado.

E enquanto resultados sobre a conclusão da graduação: para onde vão e o que fazem os negros bacharéis e licenciados em Dança, bem como as negras bacharelas e licenciadas? Quais suas perspectivas sobre a graduação na UFSM e que lugar em suas vidas ocupa a conclusão do processo formativo? Essas perguntas foram respondidas ao longo do texto, principalmente apontando a graduação como ascensão social, como empoderamento e como processo de afirmação de uma identidade negra politizada.

Ao refletir sobre as trajetórias negras nos cursos de Dança da UFSM, bem como sobre os processos identitários que isso implica, penso que os corpos negros, mesmo depois de não mais fazerem parte do cotidiano das graduações em Dança, permanecem através dos fluxos para além da materialidade do corpo físico. O que quero dizer é que quando retornei à graduação em Dança para fazer pesquisa pouco tempo depois de me formar, percebi que meu nome circulava nos corredores como egressa da primeira turma. Percebi que meu TCC era lido por outros alunos e alunas e se tornou uma referência para eles e elas. Percebi que os fluxos da negritude no meu campo não têm um começo ou um fim e que a minha volta na espiral de trajetória tornou-se força e deixou um rastro. Percebi, por fim, que essas identidades negras são devires constantes que se transformam nesse universo dançado e dançante.

Quando vi que a minha trajetória reverberou diretamente nas demais histórias vividas e dançadas nas graduações em Dança na UFSM, compreendi que o debate sobre as questões

étnico-raciais deve seguir se ampliando. A partir disso, espero que os saberes e fazeres em qualquer nível de ensino tornem o ato de educar uma ação afirmativa, inclusiva e acolhedora. Espaços educacionais com profissionais bem (in)formados sobre a diversidade cultural podem tornar as experiências mais democráticas e justas. Ainda mais se esses profissionais estiverem dispostos a romper com o discurso hegemônico de poder e a superar as diversas formas de desigualdade instauradas, tanto na escola, quanto na universidade.

Assim, talvez seja possível construir uma sociedade em que as pessoas que fazem parte dela (sejam elas negras ou brancas) possam desenvolver uma subjetividade aberta às diferenças e às especificidades de si e do outro. Em decorrência disso, estejam disponíveis a serem empáticos ao se depararem com o diferente, entendendo este como outra fonte de riqueza de conhecimentos, habilidades e potencialidades, enquanto companheiro de troca e aprendizado.

Depois de nós, eu e meus interlocutores e interlocutoras, espero que muitos outros negros e outras negras dançam, estudem, produzam e se formem nas graduações em Dança. Que os rastros deixados por essa espiral sejam inspiração e potência para outros negros e negras ingressarem e movimentarem as curvas de trajetórias da presença negra nas graduações em Dança da UFSM.

Espero e desejo que eles se reconheçam em seus pares e se fortaleçam para enfrentar o que for necessário dentro do meio acadêmico (e também fora dele). Que esses artistas negros e negras saibam reconhecer a potência das suas vivências e das suas trajetórias. Que valorizem o que os levaram até onde estão e que sejam livres para manifestar e expressar a negritude da forma que mais fizer sentido. Para eles e elas, toda a minha força.

REFERÊNCIAS

AGIER, Michel. **Distúrbios identitários em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: Mana, vol. 7, nº 2, p. 7-33, outubro, 2001.

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto. 1997

ASSIS, Monique. CORREIA, Adriana. Dança em projetos sociais: análise da construção de sentidos no discurso jornalístico. **Revista Corpus et Scientia**, vol. 2, n. 2, p. 23-23. Setembro/2006. Disponível em: <http://apl.unisuam.edu.br/revistas/index.php/corpusetscientia/issue/view/20> Acesso em: Dezembro/2019

BANTON, Michael. **A ideia de raça**. Lisboa: Edições 70. 1977

- BARBOSA, Fernanda Ströher. BRUM, Ceres Karam. O vazio ocupa um espaço imenso: ocupações secundaristas e as habilidades necessárias para se mover na crise. **Revista Cadernos de Campo**, Araraquara. N. 23. P. 245-267. Jul/Dez. 2018
- BARTH, Fredrik. Os Grupos Étnicos e suas Fronteiras. *In: O Guru, o Iniciador e Outras Variações Antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.
- BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BRANDÃO, Carlos Rodriguez. A educação como cultura: memórias dos anos sessenta. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 377-407, set./dez. 2017.
- BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis, RS: Vozes. 2002
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG. 1998
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm> Acesso em: Abril/2019
- BOURDIEU, Pierre. A Ilusão Biográfica *in* AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs). **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas. Sobre a teoria da ação**. Campinas: Papius, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática *in* ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bordieu: Sociologia**. São Paulo: Ática. 1983
- BOZON DE CAMPOS, Márcia Regina. Recordar, repetir, criar: a dança-teatro de Pina Bausch. **Ide (São Paulo)**, São Paulo, v. 40, n. 64, p. 117-128, dez. 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062017000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: Set/2019
- CAMPOS, Flávio. RODRIGUES, Graziela Estela Fonseca. O processo BPI e suas Especificidades Epistemológicas. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**. Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 490-506. Set/Dez, 2015.
- CANDIOTTO, Viviane Maria. Da diáspora de Stuart Hall para dança de Mercedes Baptista. **Anais do Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Criativos**. Santa Catarina, 2017. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/seminarioECPE/article/view/3960> Acesso em: Jan/2020
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Identidade, Etnia e Estrutura Social**. São Paulo: Pioneira. 1976
- CASTRO, Caroline Konzen. Dança Clássica: da origem à profissionalização. **Anais do VII Congresso da ABRACE**. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: http://www.portalabrace.org/viireuniao/pesquisadanca/CASTRO_Caroline_Konzen.pdf Acesso em: Jan/2020
- CASTRO, Daniele Pires de. **Mobilidades errantes, corpos vulneráveis: o Contato Improvisação além da técnica**. Tese (doutorado) em Comunicação no Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2017
- CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.
- COLLINS, Patricia Hill. **Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment**. Nova York: Routledge, 2000.

- CORREIA, Maria Rosalia de Azevedo. **Construção de identidades em Psicologia**. Tese de Doutorado – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2007
- CÔRTEZ, Cristiane. DUARTE, Constância Lima. PEREIRA, Maria do Rosário Alves. (orgs). **Escrevivências: Identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo**. Belo Horizonte: Idea Editora. 2016
- CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify. 2009
- CUSTÓDIO, Leonardo. **A persistente relevância de “Pele Negra, Máscaras Brancas”**. Disponível em: <http://www.leocustodio.com/site/?p=720> Acesso em: Jul/2019
- DAMATTA, Roberto. O ofício de etnólogo, ou como ter “Anthropological Blues” in Nunes, Edson. **A aventura sociológica**. Objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar. 1978
- DANTAS, Mônica Fagundes. Ancoradas no corpo, ancoradas na experiência: etnografia e estudos em dança. **Urdimento**. V. 2, n. 27. P. 168-183. Dezembro, 2016
- DAVIS, Angela Yvonne. **Uma autobiografia**. Tradução de Heci Regina Candiani. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2019.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. Organização Jo Ann Boydston; editora de texto Harriet Furt Simon; introdução Abraham Kaplan; tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção Todas as Artes)
- DJOKIC, Aline. **A Construção da Identidade Negra e suas diferentes fases**. Blogueiras Negras. 2 de Junho de 2015. Disponível em: <http://blogueirasnegras.org/a-construcao-da-identidade-negra-e-suas-diferente-fases/> Acesso em: Dezembro/2019
- DJOKIC, Aline. **Colorismo: o que é, como funciona**. Geledés Instituto da mulher negra. 26 de fevereiro de 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/colorismo-o-que-e-como-funciona/> Acesso em: Janeiro/2020
- DJOKIC, Aline. **Colorismo – sobre tonalidades e (in)visibilidade**. Blogueiras negras. 23 de julho de 2018. Disponível em: <http://blogueirasnegras.org/colorismo-sobre-tonalidades-e-invisibilidade/> Acesso em: Janeiro/2020
- DOMENICI, Eloisa. O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. **Pro-Posições**. Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 69-85. Maio/Ago. 2010.
- DUTRA, Maria Rita Py. **Cotistas negros da UFSM e o mundo do trabalho**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS. 2018
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA. 2008
- FELTRIN, Tassiele. BAGETTI, Aline. **A História africana e afro-brasileira: uma potência para uma educação antirracista**. II Seminário Políticas Públicas e Ações Afirmativas. 2016 Disponível em: http://w3.ufsm.br/afirme/images/II_SEMINARIO/ARTIGOS/Tassiele_Feltrin_A_Historia_africana_e_afro-brasileira.pdf Acesso em: Julho/2017
- FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global. 2007

FERREIRA, Bia. **Cota não é esmola.** Curitiba: 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QcQIaoHajoM> Acesso em: Abril/2019

FERREIRA, Ricardo Frankllin & CAMARGO, Amilton Carlos. As Relações Cotidianas e a Construção da Identidade Negra *in* **Psicologia: ciência e profissão.** 31 (2), p. 374-389, 2011

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente: identidade em construção.** São Paulo: EDUC. 2000

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, ANPED, n 10, p. 58-78, jan/abr. 1999

FORTIN, Sylvie. Nem do lado direito, nem do lado do avesso: o artista e suas modalidades de experiência de si e do mundo. *In:* WOSNIAK, Cristiane. MARINHO, Nirvana. **O avesso do avesso do corpo – educação somática como práxis.** Joinville: Nova Letra, 2011. Disponível em: <http://www.ifdj.com.br/site/wp-content/uploads/2015/10/IV-Seminarios-de-Danca-O-Avesso-do-Avesso-do-Corpo.pdf> Acesso em: Janeiro/2020

FRANCISCO, Mônica da Silva. Discursos sobre colorismo: educação étnico-racial na contemporaneidade. **Ensaios Filosóficos.** Volume XVIII. Dezembro, 2018.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: Por uma teoria interpretativa da cultura. *In:* **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Editora Guamabara Koogan, 1989.

_____. Do ponto de vista dos nativos: a natureza do entendimento antropológico *in* **O saber local.** Petrópolis: Vozes. 1997

_____. **Obras e Vidas: O antropólogo como autor.** Tradução Vera Ribeiro. 3ª ed. Editora UFRJ, 2009.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência.** São Paulo: Editora 34. Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos. 2ª edição. 2012

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **A recepção do instituto da ação afirmativa pelo Direito Constitucional brasileiro.** Revista de Informação Legislativa. Brasília: Senado. a. 38 n. 151, p. 129-152, jul./set. 2001. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/705/r151-08.pdf> Acesso em: Novembro/2018

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra.** Aletria, Belo Horizonte Minas Gerais, v. 9, n. 1, p. 38-47, 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296/1392> Acesso em: Novembro/2018

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro, saberes e a tensão regulação-emancipação do corpo e da corporeidade negra. **Contemporânea: Dossiê Relações Raciais e Ação Afirmativa**, n. 2. P 37-60. Jul/Dez, 2011. Disponível em: <www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/download/35/18> [Acesso em: Abril/2019](#)

HARTMANN, Luciana. **Gesto, palavra e memória: performances** narrativas de contadores de causos. Florianópolis: Ed. Da UFSC. 2011

HARTMANN, Luciana. Interfaces entre a Pedagogia do Teatro e os Estudos da Performance *in* **Educação.** Santa Maria. V. 39. N. 3. P. 515-528. Set/Dez. 2014 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644413816> Acesso em: Jul/2019

- INGOLD, Tim. Pare, Olhe, Escute! Visão, Audição e Movimento Humano *in Ponto urbe*. 2008 Disponível em: <https://journals.openedition.org/pontourbe/1925> Acesso em: Jul/2018
- INGOLD, Tim. **Antropologia não é etnografia**. 2011 Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1862649/mod_resource/content/1/Antropologia_ao_e_etnografia_-_por_Tim_Ingold%281%29.pdf Acesso em: Jul/2018
- INGOLD, Tim. **L'anthropologie commé éducation**. Rennes: presses universitaires de Rennes. 2018
- LEITE, Fernanda Hübner de Carvalho. **Contato improvisação (*contact improvisation*) um diálogo em dança**. Revista Movimento, Porto Alegre. V. 11. N. 2. P. 89-110. Maio/Agosto, 2005. Disponível em:
- LOUPPE, Laurence. **Poética da Dança Contemporânea**. Tradução de Rute Costa. Lisboa, Portugal: Orfeu Negro. 2012
- MELO, Janaína Farias de. **Significado do sistema de cotas para o ingresso no ensino superior para estudantes negros de escola pública de Fortaleza**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza, 2016. <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/2870/1484> Acesso em: Abril/2019
- MARTINS, Humberto. MENDES, Paulo. Trabalho de campo antropológico: (con)vivendo e conhecendo com muitos outros. *In: Trabalho de campo: Envolvimento e Experiências em Antropologia*. Lisboa: ICS. Imprensa de Ciências Sociais. 2016
- MARTINS, Suzana Maria Coelho. **A dança de Yemanjá Ogunté sob a perspectiva estética do corpo**. Salvador: EGBA. 2008
- MILLER, Jussara. NEVES, Neide. **Técnica Klauss Vianna – Consciência em movimento**. Revista do LUME, Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais – UNICAMP. N. 3. Set/2013 Disponível em: <https://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/258/242> Acesso em: Abril/2019
- MINAYO, Maria Cecília de Souza Minayo. Interdisciplinaridade: funcionalidade ou utopia? **Saude e Sociedade**. V. 3, n. 2. São Paulo, 1994. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12901994000200004 Acesso em: Mar/2020
- MONTAGNER, Miguel Ângelo. **Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana**. Sociologias, Porto Alegre, ano 9, n 17, jan/jun. 2007
- MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática. 1988
- MUNANGA, Kabengele, GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global. 2006
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional *versus* identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1999
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil**. São Paulo: Summus. 2003
- NASCIMENTO, Maria Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. *In:*
- NERI, Nátaly. (Idealizadora) **Negritudes brasileiras**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SMIRaztcAwQ> Acesso em: Novembro/2018

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Revista Tempo Social**. Vol. 19 n. 1. São Paulo. Novembro/2006 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v19n1/a15v19n1.pdf> Acesso em: Novembro/2018

NORMANDO, David. PALOMARES, Nathália Barbosa. QUINTÃO, Cátia Cardoso Abdo. SANTOS, Diego Junior da Silva. Raça *versus* etnia: diferenciar para melhor aplicar. **Dental Press J Orthod**. Maringá, PR: 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-94512010000300015&script=sci_arttext Acesso em: Mar/2020

OLIVEIRA, Nadir Nóbrega. Tentando definir a estética negra em Dança. **Revista Repertório**, Salvador. Nº 24. P. 128-136. 2015

ORTNER, SHERRY B. Poder e projetos: Reflexões sobre a agência *in* GROSSI, Miriam Pillar. ECKERT, Cornelia. FRY, Peter Henry. (orgs) **Conferências e diálogos: saberes e práticas antropológicas**. 25ª Reunião Brasileira de Antropologia – Goiânia. Blumenau: Nova Letra, 2007

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. Tradução de Maria Helena Nery Garcez. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 2001

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**. Vol. 02. n 42. Porto Alegre. Julho/Dezembro. 2014 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832014000200015 Acesso em: Mar/2019

PINHO, Patrícia de Santana. **Reinvenções da África na Bahia**. São Paulo: Annablume. 2004

PIRES, Karen Tolentino de. **“Crespa ou alisada”**: os diferentes significados da manipulação do cabelo afro entre mulheres negras da cidade de Santa Maria-RS. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**. V. 1, n. 1, mar/2015. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3082/2778> Acesso em: Mar/2020

PUSSETTI, Chiara. Quando o campo são emoções e sentidos. Apontamentos de etnografia sensorial *in* MARTINS, Humberto e MENDES, Paulo (orgs.). **Trabalho de campo: envolvimento e experiência em Antropologia**. Lisboa: ICS. 2016

REIS, Toni. (org) **Manual de Comunicação LGBTI+**. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI/GayLatino. 2018 Disponível em: <https://unaids.org.br/wp-content/uploads/2018/05/manual-comunicacao-LGBTI.pdf> Acesso em: Novembro/2019

REYES ESCATE, Luís Fernando de Jesús. **Negros Devires: Seguindo as Trajetórias das Negritudes Materiais na Bolívia**. Porto Alegre: Editora UFRGS. 2018

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento. Coleção Feminismos Plurais. 2017

RIBEIRO, Luciana Gomes. **Os sentidos da dança: construção de identidades de dança a partir da experiência com o “Por Quá?” grupo experimental de dança**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. Campinas, SP: 2003.

RICOEUR, Paul. **Percursos do reconhecimento**. São Paulo: Loyola. 2006

- ROCHA, Everardo Pereira Guimarães. **O que é Etnocentrismo**. 11 ed. São Paulo, SP: Brasiliense. 2002
- RODRIGUES, Joyce Maria. A relação do corpo para a construção da identidade negra. *In: FELINTO, Renata. (org.) Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores - fazeres para os alunos*. Belo Horizonte: Fino Traço Editora Ltda, 2012.
- SANSONE, Lívio. **Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2003
- SANTANA, Ivana. A “consciência de cada dança: reverberações de =corpo-rel(ação)-objeto. **Anais Poéticas Tecnológicas**. Seminário Internacional Sobre Dança, Teatro e Performance, 3. Salvador, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma Sociologia das ausências e uma Sociologia das emergências *in* **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez. 2006
- SANTOS, Eleusa. Dança de expressão negra: um novo olhar sobre o tambor. **Repertório**. Salvador, n. 24, p. 47-55, 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/14828/10173> Acesso em: Janeiro/2020
- SANTOS, Inaicyrá Falcão dos. **Corpo e ancestralidade: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação**. 2ª Edição. São Paulo: Terceira Margem. 2006
- SANTOS, Juana Elbein dos. **Os Nàgo e a morte: Pàde, Àsèsè e o culto Ègun na Bahia**. Petrópolis: Editora Vozes. 2002
- SANTOS, Wanderley Moreira dos. **Break-ar a vida: o processo de subjetivação de jovens negros por meio da dança na cidade de São Paulo**. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Mestrado em Psicologia Clínica, São Paulo, 2009.
- SCHECHNER, Richard. **Performance e antropologia de Richard Schechner**. Seleção de ensaios organizada por Zeca Ligiero. Tradução Augusto Rodrigues da Silva Junior... et al. Rio de Janeiro: Mauad X. 2012
- SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras. 1993
- SEYFERTH, Giralda. Colonização, imigração e a questão racial no Brasil. **Revista USP**, São Paulo. N. 53. P. 117-149. Março/Maio. 2002. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33192> Acesso em: Abr/2019
- SEYFERTH, Giralda. A noção de raça no Brasil. *In: ZANINI, Maria Catarina. (org) Por que raça? Breves reflexões sobre a “questão racial” no cinema e na antropologia*. Santa Maria: EDUFMS, 2006.
- SILVA, Eveline Pena da. **Cia de Dança Afro Euwá-Dandaras: Um estudo sobre a (re)significação identitária e étnica em jovens negras na cidade de Santa Maria/RS**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Programa de Pós-Graduação *strictu sensu* em Ciências Sociais. 2014
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Negros na universidade e produção do conhecimento. *In: Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Estudos Afro-Brasileiros: Africanidades e Cidadania. *In* ABRAMOWICZ, ANETE. GOMES, Nilma Lino. (orgs) **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. (Coleção Cultura Negra e Identidades) 2010

SILVA, Vagner Gonçalves da. **O Antropólogo e sua Magia: Trabalho de Campo e Texto Etnográfico nas Pesquisas Antropológicas sobre Religiões Afro-brasileiras**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2006

SILVEIRA, Amanda Santos. **Preteando a criação: a afirmação da negritude como potência criativa em Dança**. Trabalho de Conclusão de Curso. Dança-Bacharelado. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS. 2016

SILVEIRA, Ronald Acioli da. Apresentação. *In*: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. SILVÉRIO, Valter Roberto. (orgs.) **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2003

SILVÉRIO, Valter Roberto. SOUSA, Karina Almeida de. A socialização e a identidade: A escola e o dilema étnico-racial *In* ABRAMOWICZ, ANETE. GOMES, Nilma Lino. (orgs) **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. (Coleção Cultura Negra e Identidades) 2010

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes. 1999

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação: Diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis: Editora Vozes. 2012

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal. 1983

TOURINHO, Lúgia Losada. SILVA, Eusébio Lôbo. Estudo do movimento e a preparação técnica e artística do intérprete da dança contemporânea. *In* **Artefilosofia**. Ouro Preto, n. 1, p. 125-133. Jul. 2006

TROITINHO, Bruna Ribeiro. **“O caminho certo é a escola, é nossa porta de saída”:** perspectivas e trajetórias de haitianos na UFSM. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, RS, 2019.

VIANNA, Klauss. **A dança**. São Paulo: Summus. 2005

VIEIRA, Marcílio Souza. Abordagens Somáticas do Corpo na Dança. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 127-147, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/presenca> Acesso em: Setembro/2017

BIBLIOGRAFIA

BOURDIEU, Pierre. A identidade e a representação. Elementos para uma reflexão crítica sobre a ideia de região *in* **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 13ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2010

BRAGA, Flávio Campos. RODRIGUES, Graziela. Harmonia dos afetos na experiência como o método BPI: as relações interpessoais como meio para um aprofundamento da relação do intérprete consigo mesmo *in* **Anais do VI congresso da ABRACE**. SP. V. 11. N. 1. 2010

Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/issue/view/99>
Acesso em: Jul/2019

BRANDÃO, André Augusto. Rompendo Barreiras Educacionais: Negros no Ensino Superior. **PHYSIS: Revista Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, 2004

BROWNSON, Laura. **The Rachel Divide**. (Documentário) Duração: 1h40min 2018

CAMARGO, Giselle Guilhon Antunes. (org) **Antropologia da Dança I**. Florianópolis: Insular. 2013

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. 2ª ed. Bauru: EDUSC. 2002

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, ANPED, n 10, p. 58-78, jan/abr. 1999

GIANOUKAS, Lindsay. **Performance da própria pele: formas, forças, fuga e o fim**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do SUL (UFRGS). Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas PPGAC). 2018 Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/download/4056/4042> Acesso em: Agosto/2019

GILROY, Paul. **Entre campos: nações, cultura e o fascínio da raça**. Tradução de Celia Maria Marinho de Azevedo et. Al. – São Paulo: Annablume, 2007.

GOFFMAN, Erving. **Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Petrópolis: Vozes. 1982

GRAVINA, Heloísa Corrêa. **Por cima do mar eu vim, por cima do mar eu vou voltar: políticas angoleiras em performance na circulação Brasil-França**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Porto Alegre, 2010.

GRAVINA, Heloísa Corrêa. **Ser da praça: performance-etnografia na Praça da Alfândega**, Porto Alegre. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos)**. Tempo Social; Revista Sociologia da USP, São Paulo. P. 121-142. Novembro de 2001

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2017

hooks, bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante. 2019

INGOLD, TIM. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010 Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/6777/4943> Acesso em: Abril/2019

MACHADO, Juliano Aguiar. **O que me move: Encontros e potencialidades criativas em dança na trajetória do bailarino-pesquisador**. Trabalho de Conclusão de Curso. Dança-Bacharelado. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS. 2019

MAGALHÃES. Leila de Lima. **O Teatro Experimental do Negro: Ação Artística, Social e Educacional**. Ensaio Geral, Edição Especial, Belém. Vol. I, n. I. 2010

- MAESTRI, Mário. O negro e o imaginário étnico gaúcho. *In: Diversidade étnica e identidade gaúcha*. Santa Cruz do Sul: Editora da UNISC, 1994. p. 129-140
- MARTINS, Humberto. MENDES, Paulo. Trabalho de campo antropológico: (con)vivendo e conhecendo com muitos outros *in Trabalho de campo: envolvimento e experiências em antropologia*. Lisboa: ICS. Imprensa de Ciências Sociais. 2016
- MOCELLIN, Maria Clara. PIRES, Karen Tolentino de. Manipulando cabelos e identidades: um estudo com mulheres negras em Santa Maria-RS. **Revista África e Africanidades**. Ano 9, n. 21, jan-abr. 2016
- MOCELLIN, Maria Clara. **Trajetórias em rede**: representações da italianidade entre empresários e intelectuais da região de Caxias do Sul. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, SP. 2008
- MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre a diversidade e a identidade negra no Brasil. *In: RAMOS, Marise Nogueira. ADÃO, Jorge Manoel. BARROS, Graciete Maria Nascimento. Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. 2003
- MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **REVISTA USP**, São Paulo, n.68, p. 46-57, dezembro/fevereiro 2005-2006
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: Usos e sentidos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora - Coleção Cultura Negra e Identidades. 2012
- NERI, Nátaly. **Afrofuturismo: A necessidade de Novas Utopias**. TEDxPetrópolis. 2018 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D1y9yZRpis> Acesso em: Junho/2018
- NETO, Manoel Gildo Alves. **Falarfazendo dança afro-gaúcha: ao encontro com mestra Iara**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Porto Alegre, RS. 2019
- OLIVEIRA, Amurabi. Antropologia e/da Educação no Brasil: entrevista com Neusa Gusmão. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 22, p. 147-160, 2013. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/56167/pdf_15 Acesso em: Março/2019
- ORTIZ, Renato (org) **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática. 1983
- PRIORI, Mary Del. AMANTINO, Marcia. (orgs.) **História do corpo no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- QUEVEDO, Júlio. DUTRA, Maria Rita Py. **Nas trilhas da negritude: consciência e afirmação**. Porto Alegre: Martins Livreiro. 2007
- RIBEIRO, Darcy. **Os brasileiros: teoria do Brasil**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1980
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. (Documentário) Duração: 2h10. 1995
- ROSA, Naylana Ferreira da. **Em olhares: empoderamento do eu que esteve em silenciamento**. Trabalho de Conclusão de Curso. Dança-Bacharelado. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS. 2019
- SALGADO, Ricardo Seça. A *persona* do antropólogo na etnografia como ação: o jogo dos papéis, do registo, e as metodologias teatrais *in MARTINS, Humberto. MENDES, Paulo. (orgs.) Trabalho de campo: envolvimento e experiências em antropologia*. Lisboa: ICS. Imprensa de Ciências Sociais. 2016

SILVA, Eveline Pena da. **Estudantes negras cotistas: um enfoque feminista negro decolonial sobre gênero e raça no ensino superior brasileiro.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Florianópolis, 2018.

SILVA, Natalino Neves da. A diversidade cultural como princípio educativo. **Paidéia** r. do cur. de ped. Da Fac, de Ci. Hum., Soc. E da Saú., Univ. Fumec. Belo Horizonte. Ano 8. n. 11. p. 13-29. Jul/Dez. 2011

SILVA, Tainan Maria Guimarães Silva e. O colorismo e suas bases históricas discriminatórias. **Direito UNIFACS-Debate Virtual.** N. 201. 2017. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/download/4760/3121> Acesso em: Jan/2020

SILVEIRA, Danilo. PEREIRA, Daiana Felix. O Afro-contemporâneo nas artes cênicas: reflexões metodológicas de pesquisa e criação no contexto pós-colonial. **Revista Aspás.** Vol. 7. N. 1. 2017

SISS, Ahyas. Afro-brasileiros e educação superior: notas para debate. IN: COSTA, Hilton et.all. (ogs.) **Uma década de Políticas Afirmativas: panorama, argumentos e resultados.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012

SODRÉ, Muniz. Cultura, corpo e afeto. **Dança,** Salvador. V. 3. N. 1. P. 10-20. Jan/Jul. 2014. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistadanca/article/view/13161> Acesso em: Março/2019

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura.** São Paulo: UBU Editora. 2017

ANEXO 1 – ROTEIRO DAS CONVERSAS COM OS SUJEITOS

• DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Idade:

Sexo:

Estado Civil:

Naturalidade/Cidade atual/Bairro:

Classe Social:

Ocupação atual:

Formação escolar (pública ou privada/ano de conclusão):

Formação no ensino superior (em caso de haver outra formação – ano de ingresso/conclusão):

• INFORMAÇÕES ACADÊMICAS

Curso/Semestre/Ano de ingresso:

Sistema de ingresso (universal, ações afirmativas, etc):

Em caso de ingresso por cotas: como se sentiu ao se autodeclarar preto/pardo?

O que você pensa sobre o programa de cotas?

Migrou de algum curso (aluno especial, reingresso, troca entre bacharel e licenciatura):

• TRAJETÓRIA NO CURSO

Resumo da história de vida considerando o contato com as Artes e o ingresso na UFSM:

Qual motivo levou a cursar Dança?

Por que a escolha entre Licenciatura ou Bacharelado?

Participou da prova de aptidão (para o ingresso no curso de Dança-Bacharelado)? Como foi?

Participa de grupo de estudo ou iniciação científica? Tem algum tipo de bolsa de pesquisa?

Disciplinas cursadas e suas reverberações:

Quais disciplinas que mais gostou e que menos gostou?

Fez ou faz disciplinas em outros cursos?

Expectativa e realidade do curso:

Está satisfeito com a grade curricular e estrutura geral dos cursos de Dança da UFSM?

Quais são os aspectos positivos e negativos do curso? Como está superando ou superou os negativos?

Como se sente no curso em relação aos outros colegas e professores?

Há mais negros na sua turma?

Quais as vantagens e desvantagens desse curso?

Houve necessidade de uma familiarização com a forma de Dança na UFSM? Como é esse modo de dançar em relação a sua prática fora dela? (Tanto antes quanto depois do ingresso)

Quais eventos (da Dança e de outras áreas, dentro e fora da UFSM) costuma participar? Há outros negros lá?

Quantas horas do dia são dedicadas ao curso?

Trabalha ou trabalhou durante a graduação? Com o quê?

Como está sendo viabilizada (custeada) essa formação? (transporte, xerox, eventos, livros, etc)

• RELAÇÕES SOCIAIS

Como é a formação do seu núcleo familiar e qual a opinião dos familiares na escolha do curso?

Há outras pessoas na família que ingressaram no ensino superior?

Participa ou participou de alguma atividade ligada a coletivo e/ou movimento negro?

A quem recorre em momentos de dificuldade?

• AUTOIMAGEM E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

Já participou de algum grupo/trabalho artístico que evidenciasse a negritude de alguma forma? Tem ou teve algum contato com as danças de matriz africana?

Já fez algum tipo de manipulação capilar que alterasse a estrutura dos fios?

Já fez alguma cirurgia estética?

Você acha que a Dança reverbera no modo de ver a si mesmo e ao outro? De que forma?

Há alguma diferença no modo como se via antes de ingressar no curso e como se vê agora?

Como você vê o negro no ensino superior, independente do curso?

Como você se vê e como vê a arte dentro do ensino superior?

Houve algum caso de racismo sofrido por você no meio acadêmico como um todo? E na UFSM em específico?

Há algum momento marcante na sua trajetória na UFSM que gostaria de relatar?

O que entende por “ser negro”?

ANEXO 2 – GRADE CURRICULAR DOS CURSOS DE DANÇA DA UFSM

SEMESTRE	LICENCIATURA*	BACHARELADO**
1	- Fundamentos da Dança Clássica I - Música I - Consciência Corporal I - Anatomia - Estética e História das Artes I - Exercícios Técnicos em Dança I	
2	- Música II - Consciência Corporal II - Fisiologia - Exercícios Técnicos em Dança II	
	- Psicologia da Educação - Dança na Escola	- Fundamentos da Dança Clássica II - Estética e História das Artes II

3	<ul style="list-style-type: none"> - História da Dança I - Bases Cinesiológicas e Biomecânicas do Movimento - Exercícios Técnicos em Dança III - Danças do Brasil I - Estudo dos Processos Criativos em Dança I 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentos Histórico-Sociais e Filosóficos da Educação - Práticas Educativas em Dança I: Fundamentos do Ensino da Dança - Didática da Dança I 	<ul style="list-style-type: none"> - Estética e História das Artes III
4	<ul style="list-style-type: none"> - História da Dança II - Danças do Brasil II - Estudo dos Processos Criativos em Dança II 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Políticas Educacionais - Práticas Educativas em Dança II: Infâncias, Dança e Escola - Aprendizagem e Desenvolvimento Humano 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios Técnicos em Dança IV
5	<ul style="list-style-type: none"> - História da Dança III - Danças do Brasil III - Procedimentos de Criação I 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Didática da Dança II - Práticas Educativas em Dança III: Dança e Juventude - Estágio Curricular Supervisionado I 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios Técnicos em Dança V
6	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentos dos Elementos Cênicos - Pesquisa em Dança I - Libras I - Práticas Educativas em Dança IV: Dança na Comunidade - Estágio Curricular Supervisionado II 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios Técnicos em Dança VI - Procedimentos de criação II - Danças do Brasil IV 	
7	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa em Dança II - Fundamentos da Produção 	<ul style="list-style-type: none"> - TCC I

	de Espetáculos - Estágio Curricular Supervisionado III - Dança e Inclusão	
8	- Seminário de TCC	- TCC II

*Carga horária total: 2900h
 Disciplinas obrigatórias: 2520h
 DCGs: 180h
 ACGs:200h

**Carga horária total: 2400h
 Disciplinas obrigatórias: 1965h
 DCGs: 240h
 ACGs: 195

(Informações obtidas diretamente das coordenações dos cursos em 2018).