



**UFOP**  
Universidade Federal  
de Ouro Preto

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
INSTITUTO DE FILOSOFIA, ARTE E CULTURA  
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS**



**A ARTE DO ENCONTRO NA EDUCAÇÃO:  
Dispositivos para estratégias políticas pedagógicas  
no ensino de arte educação.**

**Daniela Mara Reis da Silveira**

**Ouro Preto**

**2020**

**DANIELA MARA REIS DA SILVEIRA**

**A ARTE DO ENCONTRO NA EDUCAÇÃO:  
Dispositivos para estratégias políticas pedagógicas  
no ensino de arte educação.**

Trabalho de Conclusão de Curso em  
Licenciatura em Artes Cênicas pela  
Universidade Federal de Ouro Preto.

Área de concentração: Artes Cênicas  
Orientadora: Bárbara Carbogim

**Ouro Preto, Minas Gerais**

**2020**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
REITORIA  
INSTITUTO DE FILOSOFIA ARTES E CULTURA  
DEPARTAMENTO DE ARTES

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

Daniela Mara Reis da Silveira

**A arte  
do Encontro na Educação**

Membros da banca

Bárbara de Souza Carbogim - Mestre - UFOP  
Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi - Doutor - UFOP  
Panmella Ribeiro - MESTRE - UFOP

Versão final  
Aprovado em 23 de outubro de 2020.

De acordo

Professora Orientadora: Bárbara de Souza Carbogim



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 06/11/2020, às 00:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufop.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0099288** e o código CRC **F1E170CC**.

**Referência:** Caso responda este documento, indicar expressamente o Processo nº 23109.008387/2020-91

SEI nº 0099288

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35400-000  
Telefone: 3135591731 - www.ufop.br

*Temos de afirmar nossa solidariedade por meio da crença num espírito de abertura intelectual que celebre a diversidade, acolha a divergência e se regozije com a dedicação coletiva à verdade.*

*(bell hooks)*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe por trazer a importância dos estudos na minha vida, incentivando e acreditando na minha caminhada. “Mãe, essa é uma conquista nossa!”. Agradeço ao meu pai pela influência, pelo *rock'n roll*, coragem e malandragem. No auge da sua experiência e pouco estudo, me ensina bastante com sua consciência da desigualdade social em nossa vida. Agradeço a minha avó Maria da Penha, com sua história presente em minha dança e pesquisa. Agradeço a minha avó Olimpia e todo seu cuidado, atenção e escuta. Agradeço a todos os membros da minha família pelo apoio e alegria. Agradeço muito ao Fernando Del, pelo seu companheirismo, sua escuta e amor.

Sou grata ao Departamento de Artes Cênicas, ao acolhimento da PRACE e a UFOP. Agradeço as descobertas teatrais junto a turma do Bacharel em Artes Cênicas - 11.2. Agradeço ao Centro Acadêmico, ao longo do tempo influenciou minhas perspectivas políticas. Agradeço a Multicultural Produções Artísticas, pela experiência na área da produção cultural. Agradeço a Fundação de Artes de Ouro Preto pelo espaço nas criações pedagógicas. Sou grata as trocas com a prof. Nina Caetano e ao Núcleo de Investigações Feministas – NINFEIAS, na qual desabrochei nos estudos em gênero e performatividade. E em especial, agradeço ao professor e amigo Éden Peretta, que em todo esse processo no coletivo anticorpos - investigação em dança, me acolheu. Sou muito grata aos estudos em dança e as criações no coletivo anticorpos, marcando na carne as densidades na dança. Agradeço muito a minha orientadora Bárbara Carbogim, com suas provocações e muita – muita - escuta durante esse processo de escrita. Agradeço imensamente a coletiva Queerlombos pelas trocas, crescimentos, afetos, revoluções, corres e SHOWME!

Gratidão a todes que atravessaram meu caminho e me ajudaram a chegar aqui.

## SUMÁRIO

1. PRIMEIRO ARTIGO: EDUCAR PELA SIMPLICIDADE.....	6
2. SEGUNDO ARTIGO: CONTATO IMPROVISAÇÃO COM A CRIANÇA PEQUENA.....	26
3. TERCEIRO ARTIGO: NARRATIVAS SOBRE O ESPAÇO (EM) COMUM.....	49

## **Educar pela simplicidade:**

### ***Alinhando as ações educativas na Galeria Nello Nuno.***

Daniela Mara Reis da Silveira<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente artigo possui o objetivo de investigar as imagens e suas reverberações nas ações educativas proporcionadas durante a mediação cultural da Galeria Nello Nuno (FAOP). Com o intuito de provocar novas percepções das imagens além do princípio dicotômico do “belo e do feio”, busca o incentivo do uso de dispositivos criativos como o jogo e a inserção da arte contemporânea para fomentar a imaginação e a experiência durante a exposição “Me fazendo Caminho?” da artista plástica Conceição Romualdo.

**Palavras-chave:** Ação educativa, mediação cultural, imagens, corpo e arte contemporânea.

---

<sup>1</sup> Bacharel em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Ouro Preto. Integrante do coletivo Anticorpos - Investigação em dança, sob orientação de Éden Peretta. Atualmente cursa Licenciatura em Artes Cênicas pela mesma instituição.

## Os pontos simples de Conceição



(Me fazendo caminho - Conceição Romualdo, ação educativa com a E.M. Padre Carmélio. Foto: Carlos Augusto)

De mãos dadas com linhas, agulhas e tecidos vejo em detalhes sutis as histórias de Conceição<sup>2</sup> projetadas nas paredes da galeria<sup>3</sup>. Seus bordados escrevem pedaços de um passado triste, confuso e com muitas inquietações. A própria interrogação, essa mesma: a interrogação endereçada aos duvidosos da vida, às perguntas nos textos literários, ou mesmo aquele ponto que repete no singelo ato de conhecer novas pessoas, “quem é você?”. Essa interrogação recria

---

<sup>2</sup> Conceição Romualdo é artista visual. Integrante do curso *Bordado: Criação e Arte* do Núcleo de Arte da Fundação de Arte de Ouro Preto - FAOP, sob orientação da artista Ana Célia Teixeira.

<sup>3</sup> Galeria de Arte Nello Nuno, sob coordenação da DPE - Departamento de Promoção e Extensão da Fundação de Arte de Ouro Preto - FAOP.

sentidos entre os quadros: *Me fazendo caminho?* Com o heterônimo *A Menina do Cabelo de Flor*.

Quando observava a seleção das obras, pela curadoria, percebia a simplicidade e admiração da artista diante sua primeira exposição. Sua preocupação em passar os bordados a ferro quente, seu desejo de compartilhar suas histórias comigo, me vinha como um reflexo da paixão pelo bordado: Conceição dava *ponto simples* em seus quadros vivos. Em minha percepção, essa era uma maneira de desfazer o nó da garganta, falar sobre sua dor, questionar sobre os padrões da vida, dizer sobre seu processo de cura de uma depressão, falar sobre si, sobre sua infância e suas vergonhas.

Conceição se nomeia de *A Menina dos Cabelos de Flores*, assim seus desenhos trazem essa personagem em diálogo com os fragmentos de sua memória. Em *ponto cheio* sua vida é retratada. Em *pontos atrás*, relembra sua infância no chão de terra batido, muito mato, muita fé, muitas dúvidas sobre a fé. É assim que Conceição do Romualdo estreou sua primeira exposição:



(Ação educativa com a E. E. Dom Velloso e participação da artista Conceição Romualdo. Foto: Felipe Barboza)

## Costurando as imagens de Conceição

Com um sentimento semelhante ao da artista, encontrei algumas dúvidas e entusiasmo para estrear a escrita do artigo: Como interagir com as imagens de Conceição Romualdo? Como retratar uma história que não pode ser revelada?<sup>4</sup> Como conversar com as crianças sobre o bordado? Como estimular a criatividade das crianças através da arte?

Diante os questionamentos que partiram do desenvolvimento dos planejamentos das ações educativas na Galeria de Arte Nello Nuno, o estudo das imagens na arte ampliou as maneiras distintas e significativas para a leitura da obra nas atividades pedagógicas. Desde o processo de criação na arte, a imagem ocupa um espaço interno e externo em nossa compreensão de sociedade. Absorvemos as imagens no nosso cotidiano, através do uso de celulares, televisão, filmes, propagandas e entre outros, e percebemos que as imagens visuais ocupam grande parte da nossa comunicação: “Nós não sabemos qual é a proporção, nós só sabemos que elas são muito mais numerosas que nós” (JÚNIOR, 2007, p.77.).

A imagem em si, pode ser um meio de desenvolvimento do conhecimento e análise crítica da realidade que vivemos. Convivemos com as imagens, lemos as imagens e conseguimos até mesmo antes da alfabetização, identificar rótulos de alimentos, por meio da reiteração das imagens em nosso cotidiano.

Norval Baitello Júnior, professor da PUC-SP (2007, p.78.) irá afirmar que “o nosso meio ambiente está não apenas ocupado pelos corpos, pelas pessoas, mas também ocupado pelas imagens.” As imagens estão em nossa sociedade e por intermédio delas formamos subjetividades, identificações, relações sociais, processos históricos, entre outros. É através, por exemplo, do mundo imaginário que criamos nossas histórias e assim acumulamos saberes:

---

<sup>4</sup> Em conversa com a artista, ela descreve que foi procurar o bordado por indicação médica para o tratamento da depressão. Após a morte de seu filho, a artista desabafa que não via mais sentido na vida, ouvia vozes que a perturbavam, relata que percebia outro comportamento de seu ciclo social. Atualmente Conceição mantém o tratamento com remédios antidepressivos.

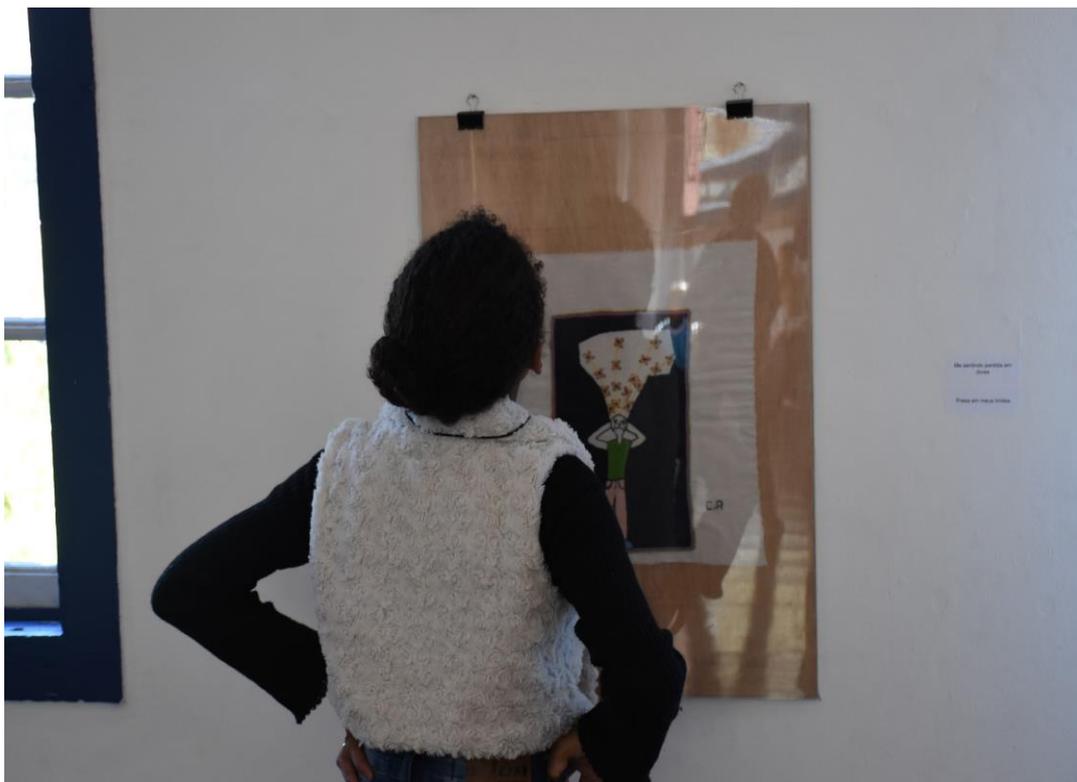
Mundo imaginário é o mundo das imagens. Então o que faz parte da cultura, do mundo da cultura? Todas as religiões, todas as nossas crenças, todas as nossas histórias, todo o nosso imaginário, todos os nossos desejos, tudo o que afinal de contas a gente cria e conta de geração-a-geração. (JÚNIOR, 2007, p.78.)

Portanto, para o professor Norval Baitello Júnior, a humanidade criou e recria a cultura por intermédio do diálogo com o mundo imaginário, que seria o mundo das imagens. “A este mundo nós podemos dar uma porção de nomes, como nomeamos as coisas. (...) O nome mais geral e mais aceito é a cultura.” (JÚNIOR, 2007, p.78.). Para o professor, por meio do nosso acúmulo imaginário criamos a cultura humana, e através desse agrupamento imaginário - seja político, social, mítico, religioso e todas as materializações possíveis das imagens - podemos compreender a dimensão imagética por meio da interação das imagens internas e externas. A criação das imagens internas é fomentada por nossas imagens invisíveis, que estão em nosso pensamento, quando sonhamos ou quando descrevermos uma história. (JÚNIOR, 2007, p.78.).

Construindo um exemplo a partir dos quadros de Conceição, podemos identificar a construção das imagens como um refúgio para suas histórias. Pautada na técnica do bordado, seus desenhos possuem um traço simples que remetem à infância em diálogo com o universo onírico. O processo de criação dos desenhos para o bordado, de sua autoria<sup>5</sup>, retratam o imaginário da própria artista, por exemplo, na tradição das bordadeiras é comum remeter ao *risco pronto* das revistas, o molde ou as reproduções imagéticas, já nos desenhos de Conceição, é perceptível a busca por novas referências:

---

<sup>5</sup> Conheci Conceição durante meu estágio de observação no Núcleo de Arte na FAOP, na turma de Bordado: Arte e Criação. Nesse percurso conheci mais do seu trabalho, como de outras artistas plásticas da turma. Havia uma diversidade de classes sociais e capital cultural. Por exemplo, mulheres formadas em artes plásticas e com o conhecimento técnico das escolas artísticas e mulheres bem simples, com a pouca escolaridade, como é o caso da Conceição.



(Ação educativa com a E.M. Padre Carmélio. Foto: Carlos Augusto)

Dessa maneira, por intermédio da percepção na construção da imagem na obra de Conceição, volto a discussão teórica sobre as imagens internas e externas. O professor Norval Baitello afirma que as imagens internas “nos formaram como seres de cultura”<sup>6</sup> (JÚNIOR, 2007, p.79.) e as imagens externas seriam a materialização das imagens no mundo. E, atualmente, vivemos o excesso nas imagens externas, que são fabricadas pela propaganda, mídias, televisão, filmes e outros. Em sua teoria, o professor defende que estamos vivendo uma guerra: “A guerra é pela conquista do espaço interno e a conquista e ocupação do espaço interno podem significar o banimento, o apagamento ou a destruição das imagens originais que guardamos por tantos anos” (JÚNIOR, 2007, p. 78-79.).

---

<sup>6</sup> Ao afirmar que somos seres de cultura, também afirmamos que possuímos um imaginário comum de imagens internas. E por meio dessas imagens identificamos povos. Por exemplo, no processo de dominação europeu na América Latina, o professor Norval Baitello Júnior, pontua nesse fato histórico uma destruição das imagens em detrimento de outras, ou seja, ao endemonizarem Tupã, os Jesuítas estavam utilizando a cultura cristã para dominar os povos originários. O professor também afirmou que atualmente em nossa cibercultura, a leitura está empobrecida e absorvemos as imagens constantemente em nossa rotina, isso traz a nossa atual sociedade o enfraquecimento das imagens internas, da nossa imaginação. Essa ação acontece por sermos devorados por imagens e reproduzirmos as imagens externas.

Se por um lado compreendemos que as imagens internas são o nosso mundo imaginário, o nosso poder criativo de imaginar, as imagens externas são a reprodução das imagens que nos são ditas, mostradas e/ou televisionadas.

### **Bordando as percepções da obra**

E diante a essa provocação, irei dialogar com Ana Mae Barbosa (2001) para repensar o nosso envolvimento e relacionamento com as imagens, principalmente nós, os arte-educadores. Consideramos a arte-educação como caminho fundamental para a alfabetização da leitura das imagens:

Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, a prepararemos para aprender a gramática da imagem em movimento (BARBOSA, 2001, p.34.).

Como lidar com as imagens nos contextos educacionais? É importante pensar em como dialogar com as imagens em nosso cotidiano para compreender em qual contexto educacional estamos inseridos. Ao identificarmos o contexto, os caminhos possíveis para a leitura da obra podem ser traçados a partir de diversas metodologias, que Ana Mae (2001) exemplifica no livro *Leitura da Imagem*. Por exemplo, no planejamento das ações educativas na Galeria de Arte Nello Nuno, há a condução da curadoria para pesquisarmos atividades a partir da metodologia: “Estranhamento - Aquecendo os sentidos, Admiração, Resposta Poética e Despedida”. Podemos observar que nesse roteiro metodológico há diretrizes da abordagem triangular: contextualizar, apreciar e fazer, para o desenvolvimento das ações educativas.

Ana Mae (2001) fomenta a discussão sobre as metodologias na arte-educação, em relação às artes visuais, incitando em artes-educadores provocações de pesquisa além dos materiais didáticos existentes. Em sua abordagem, constrói historicamente os pilares para compreensão da arte-educação desenvolvida

desde os anos sessenta à compreensão da DBAE<sup>7</sup>, enfatizando a importância da história da arte e da apreciação da obra. Já que nos anos sessenta as duas vertentes caminhavam juntas.

Se nos anos sessenta possuía a compreensão da apreciação da arte como uma “espécie de exortação estética: deve-se dizer ao estudante o que é bom e o que é mau e a história transforma-se numa espécie de apologia do bom” (BARBOSA, 2001, p.38.), atualmente possuímos maior liberdade em relação ao julgamento estético da obra já que “o fazer artístico contemporâneo, que não tem ‘produto final’, veio procurar uma crise da teoria e da história” (BARBOSA, 2001, p.40.). E diante de toda a crise teórica e estética que a arte contemporânea fomenta em nossa criação, como em sua leitura, ainda identificamos o pensamento enraizado na distinção da obra de arte através do princípio dicotômico, do belo e do feio. Refletindo acerca dessa provocação, buscamos evidenciar a exposição “*Me fazendo caminho?*” em análise.

### **Experimentando o outro lado da linha**

Quando os visitantes chegavam na Galeria de Arte Nello Nuno, a minha abordagem era recebê-los, solicitando a assinatura no caderno de visitas e positivando essa ação junto com eles. Mesmo que a condução das atividades poderia ser alterada diante a exposição na galeria, mantinha um roteiro de ações.

Para a ação educativa da exposição *Me fazendo caminho?* propus uma roda de conversa com os estudantes, com o intuito de estimular a participação dos mesmos, abordando a contextualização da técnica do bordado desde suas primeiras curiosidades:

---

<sup>7</sup> DBAE: Disciplined based art education. “Enfatiza, portanto ao longo de todo o livro, a crítica, tornando-a preponderante em relação à história, ao fazer artístico e a estética, que se tornam instrumentos importantes, mas subsidiários para o entendimento crítico.” (BARBOSA; 2001, p.70.)

Tradicional em várias culturas o bordado reúne gerações de famílias no cultivo e preservação de uma arte, atravessando séculos de existência. Há registros que os primeiros bordados aconteceram na China no século IV a.C. bordados nos tecidos de seda e gaze, ornamentando a religiosidade com símbolos de honra e respeito. Muitos acreditam que o bordado existe desde a criação da sociedade, no período paleolítico, onde utilizavam agulhas de ossos e linhas com fibras de vegetais e tripas de animais para costurarem as primeiras vestimentas. Aproximadamente no final do século XVIII e começo do século XIX, a arte de bordar era destinada às mulheres prendadas como ofício do casamento e do lar. Atualmente o bordado gera renda às mulheres de classes baixas, desenvolvendo auto-estima e independência financeira. O bordado ultrapassa a técnica, possibilitando a subjetividade dos artistas durante seus desenhos, como o caso do Bispo do Rosário e Leonilson.<sup>8</sup>

A partir do roteiro acima descrito, contava a história do bordado para os visitantes e, ao mesmo tempo, perguntas eram sugeridas ao grupo aproximando o bordado do seu contexto, com o intuito de familiarizar a técnica no cotidiano dos estudantes: Quem conhece o bordado? Alguém conhece uma pessoa da família que borda? Vocês sabem quando surgiu o bordado? Alguém sabe bordar?

Dentre as perguntas realizadas na roda de conversa, construí o hábito de questionar quantas pessoas que estavam ali presentes já tinham visitado a Galeria de Arte e se sabiam o que era uma Galeria de Arte. Mediante a resposta, era combinado com o grupo as regras de utilização do espaço<sup>9</sup>: não correr, não tocar na obra e em casos de dúvidas compartilhar com o grupo.

Após a roda de conversa, solicitava para o grupo de visitantes caminhar na galeria e observar as obras de arte. Entre um quadro e outro, os traços e linhas simples da exposição, chamavam atenção para um mundo desconhecido, porém familiar. A provocação de significados nos desenhos de Conceição, como a representação de uma pessoa com cabeça de flores em contato com a natureza, florescia a curiosidade das crianças diante o estranhamento daquelas imagens. Dessa forma, iniciamos nosso processo pela “admiração” e “apreciação” da obra, construindo o desejo de incentivar a imaginação dos visitantes. As imagens permitiam as mais diversas criações de histórias e novas versões de significados para *A Menina do cabelo de Flor*.

---

<sup>8</sup> Trecho retirado do Planejamento das Ações Educativas da Exposição “Me fazendo Caminho?”, elaborado por mim em maio de 2019.

<sup>9</sup> Devido o prédio da Galeria de Arte Nello Nuno ser histórico e compartilhado com outros setores da Fundação de Arte de Ouro Preto, era necessário mediar a relação dos estudantes com o espaço.



(Ação educativa com a E. M. Monsenhor Castilho Barbosa. Foto: Felipe Barboza)

Após a caminhada inicial, solicitava aos visitantes para escolherem a obra de arte que mais chamaram sua atenção na exposição e se colocarem em frente ao quadro. Observei as mais diversas reações durante essa ação, como risos, curiosidades e até uma imediata identificação:



(Ação educativa com a E. E. Dom Velloso. Foto: Felipe Barboza).

A primeira resposta que recebia dos visitantes era a respeito do gosto pessoal em relação à obra, relacionados a beleza ou curiosidade do quadro. Com o intuito de estimular o desenvolvimento crítico, abordando a imaginação como recurso para criações de sensibilidades e potencializar a subjetividade de cada um diante a obra, propus o jogo *Construindo uma História* da Viola Spolin. Acredito que a escolha do jogo absorve as camadas sensíveis bordadas pela artista, possibilitando que outras pessoas recriem histórias fantasiosas influenciadas pela autobiografia *Me Fazendo Caminho?* da Conceição Romualdo.

O jogo *Construindo uma História* era direcionado para os estudantes, com uma pergunta inicial: “Se você pudesse contar uma história sobre *A Menina do Cabelo*

de Flor, qual seria?”<sup>10</sup> Em caso de resistência por parte dos visitantes, contava uma pequena história de como imaginava a personagem.

A contação de histórias foi uma atividade que possibilitou distintas percepções da personagem: em alguns momentos era uma Rainha da Natureza, em outras uma criança perdida na floresta. A linguagem da fabulação é fundamental no desenvolvimento da criança na sua percepção inicial do mundo, através das reproduções de outras realidades, da utilização dos símbolos e construção do referencial imagético. É por meio das Contações de histórias que consolidamos o nosso *imaginário coletivo* e envolvemos “narradores e ouvintes em uma mesma trama”. (MIRANDA in MEDEIROS; MORAES, 2015, p.9). O hábito de ler histórias, de criar histórias, alimenta o nosso arcabouço de *imagens invisíveis*, que construímos em nossa vida e por meio das *imagens internas* nos relacionamos com nossa realidade a partir de nossas subjetividades.

Dando continuidade ao roteiro metodológico, durante o desenvolvimento da “Resposta Poética”, propus a separação da turma em dois grupos antes de chegarmos no espaço que aconteceria a atividade. Ao conduzir os visitantes para a sala onde estava a instalação *Espaço do Movimento 4*<sup>11</sup>, a reação de imediato dos visitantes, era adentrar na obra, que consiste na demarcação do espaço e o entrecruzamentos de linhas:

---

<sup>10</sup> Quando o grupo de visitantes responderam a pergunta inicial, houve respostas rápidas e também histórias contagiantes. Para estimular a coletividade no grupo, solicitei que cada estudante escutasse com atenção a história contada por outro colega, porque na sua vez, teria que conduzir a história com o mesmo sentido da história anterior, realizando assim, o Jogo “Construindo uma História” de Viola Spolin.

<sup>11</sup> Espaço do Movimento 4 é uma instalação artística desenvolvida por mim, durante a disciplina de Dramaturgia D com a Prof.Dra. Nina Caetano (DEART/UFOP). A proposição estética surge do estudo dos Espaços de Arthur Barrio para a criação de uma performance/ intervenção. *Esse trabalho é uma referência da obra de Marcel Duchamp.*



(Instalação: Espaço do Movimento 4 - Ação educativa com a turma do Circuito Museológico, Núcleo de Arte - FAOP. Foto: Felipe Barboza).

Artistas como Lygia Clark, Lygia Pape e Hélio Oiticica foram fundamentais para o processo de compreensão da arte contemporânea em nosso país. O movimento que originou a Tropicália, possuía o desejo em “uma linguagem que buscasse superar as condições paralisantes desse ato de liberdade promovido, arte que buscava, portanto, não entorpecer.” (CAMARGO, 2019, p. 5-6). Portanto, meu intuito com a obra *Espaço do Movimento 4* foi provocar os visitantes para uma experiência cinética na relação corpo-espaço, possibilitando outras percepções com o espaço, nesse caso, com o espaço institucional da Galeria de Arte. Se antes a relação dos corpos com o espaço limitava a interação das crianças na exposição “*Me Fazendo Caminho?*”, agora o corpo dos visitantes em experiência transforma a obra de arte, com o intuito de “afetar e propor novos comportamentos” (CAMARGO, 2019, p.3). Para os artistas que protagonizaram o movimento neoconcretista na década de 60 no Brasil, a produção artística foi o dispositivo para alterar os lugares de passividade do público com a obra, facilitando uma experiência direcionada a “todos os campos de sensibilidade e

da consciência” (CAMARGO, 2019, p.5), proporcionado nos artistas, uma “produção engajada, que dialogasse com o ambiente que o cercava, trazendo a realidade e o público para dentro da obra, com materiais ‘puros’ que podem ser manipulados pelo observador” (CAMARGO, 2019, p. 4).

A escolha da instalação *Espaço do Movimento 4* para mediar uma experiência estética contemplativa possibilitou, aos visitantes, a utilização dos materiais de produção dos quadros de Conceição Romualdo, assim como, a produção de sentidos ao experimentarem o outro lado da linha. Manipulando a materialidade da linha foi possível a ressignificação do seu uso e a experiência com outra linguagem artística, no caso, voltada para as perspectivas da arte contemporânea. A partir da transição do elemento, linha, para a tridimensionalidade, foi possível criar uma dimensão espacial onde o público é participante e integrante da obra.



(Instalação Espaço do Movimento 4 - Ação educativa com a E. E. Dom Velloso. Foto: Felipe Barboza.)

As indicações para viver a instalação transformou no desdobramento do jogo inicial de Contação de Histórias, inserindo novas regras: cada grupo exercia a

atividade em cooperação com o grupo adversário, pois enquanto um grupo passava pelos obstáculos construídos pelas linhas, o outro grupo escrevia as histórias<sup>12</sup> - que eram contadas pelo o grupo que vivenciava o espaço, a partir dos comandos dados pela mediadora. Percebe-se que a competição no jogo caminhou ao lado da cooperação, provocando o sentido de coletividade nos grupos, pois, para ganhar uma atividade, cada grupo precisava ouvir o outro grupo.



(Instalação Espaço do Movimento 4 - Ação educativa com a E. E. Dom Velloso. Foto: Felipe Barboza.)

---

<sup>12</sup> As histórias que eram contadas durante a travessia no *Espaço do Movimento*, eram as mesmas histórias que o grupo criou enquanto apreciava as obras da exposição. No início da atividade era solicitado para os estudantes recuperarem a história inicial.



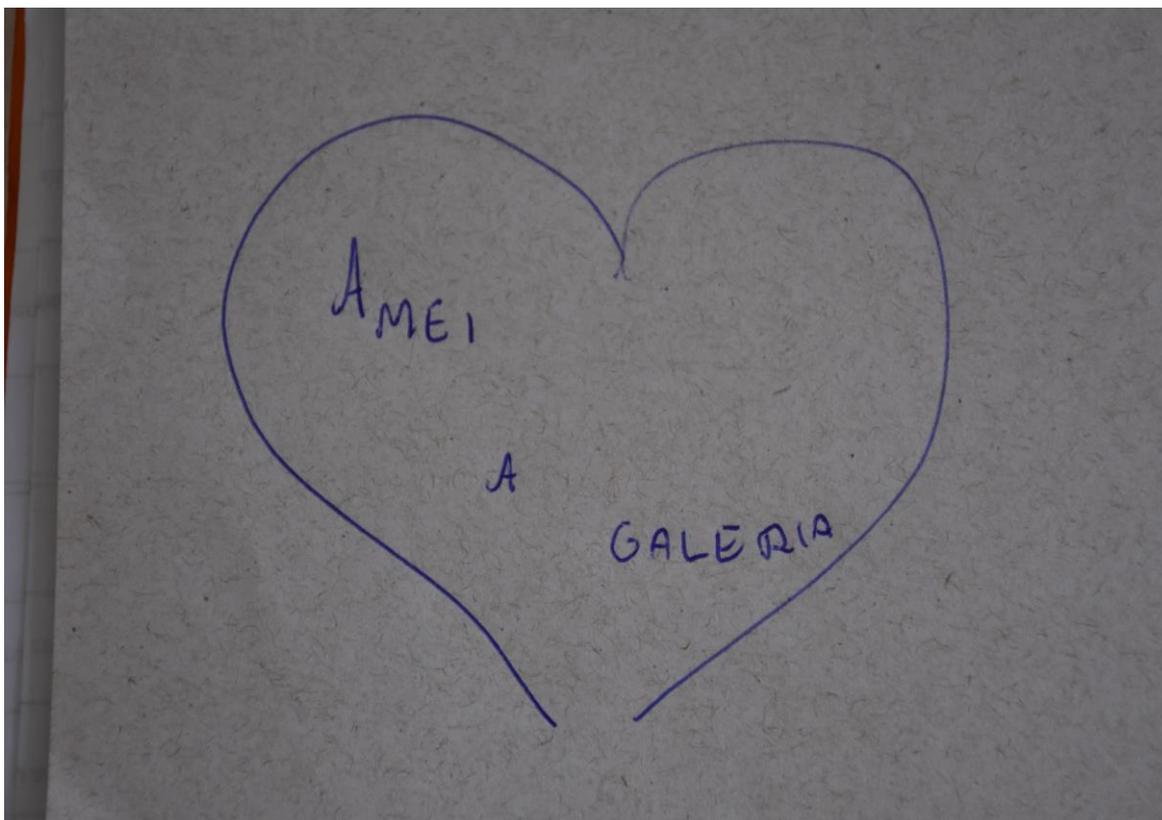
(Instalação Espaço do Movimento 4 - Ação educativa com a E. M. Monsenhor Castilho Barbosa. Foto: Felipe Barboza.)



(Ação educativa com a E. M. Monsenhor Castilho Barbosa. Foto: Felipe Barboza.)

Durante o desenvolvimento da atividade, o engajamento dos estudantes era fortalecido pelo jogo, por ser uma atividade lúdica, aproximando a ação educativa para o contexto dos visitantes. Finalizando a vivência, solicitava a participação do professor, que acompanhava a turma, para a pontuação final dos grupos. A presença do professor era fundamental nesse processo, seja na correção dos textos, na verificação do espaço ou do silêncio dos grupos.

Percebo que a alternativa em proporcionar a vivência na instalação aprofundou a experiência vivida pelo grupo durante a mediação, ao dialogar com duas linguagens artísticas: uma materializada no espaço contemplativo e outra que é corpo em constante movimento, provocada por um espaço circundante<sup>13</sup>. Após a ação educativa, observamos a identificação dos estudantes com o espaço institucional, construindo o pertencimento do grupo com a Galeria:



Ação educativa com a E. M. Monsenhor Castilho Barbosa. Foto: Felipe Barboza.

---

<sup>13</sup> A relação com o espaço circundante é uma proposta dos trabalhos de Lygia Clark, que atravessa o conceito do espaço, “como o de realidade” e reinventa o espaço contemplativo para uma “participação imediata do espectador e ele, espectador, deve ser jogado dentro dela [obra]” (CAMARGO, 2019, p.6).

## O remate das ações educativas - Considerações finais

Ação de mediar. Não como ponte entre quem sabe e quem não sabe, entre a obra e o espectador, mas como um 'estar entre' muitos (MARTINS, 2006, p.3).

A mediação cultural é um caminho para fomentar a nossa *nutrição estética* - “enriquecer o encontro com arte, através do acesso com várias linguagens artísticas, com objetivo de alimentar nossos olhares, percepções, pensamentos” (MARTINS, 2011, p.313) - e dos participantes, desde a escolha inicial de como nos relacionamos com as imagens. Fomentar a relação da obra de arte com os visitantes é um início para buscar “um olhar escavador de sentidos, tal qual um arqueólogo que escava à procura do desconhecido” (MARTINS, 2011, p.313). Quando nos colocamos na dimensão dos próprios visitantes em experiência com a obra e com o grupo, buscamos entender o seu contexto, pesquisando exemplos e conceitos semelhantes ao vocabulário dos visitantes. Proporcionando, dessa forma, identificação e acesso para a exposição. Construimos assim, um encontro que provoca o conhecimento no visitante, tanto para as obras de artes, quanto para a mediação cultural. Potencializando as primeiras interpretações das imagens, gerando novas percepções em relação a exposição.

Mirian Celeste Martins, professora da Universidade Presbiteriana Mackenzie, afirma que a “mediação cultural pode ser o espaço da conversação, da troca, do olhar estendido pelo olhar de outros que não elimina a do sujeito leitor, seja ele quem for...” (MARTINS, 2011, p.315). A *leitura compartilhada* - leitura fomentada com a participação dos intercessores, ou mediadores para a obra - gerada pela mediação cultural subverte o primeiro significado criado pelas imagens, provocando nos corpos um estado singular para “libertar o olhar amarrado ao já conhecido”, (MARTINS, 2011, p.315) incitando uma nova experiência, alimentando o gosto pela arte e a vontade de gerar novos significados.

A experiência proporcionada pelo desencadeamento da ação educativa na exposição *Me fazendo Caminho?* estimulou nos participantes um outro olhar para o espaço da Galeria de Arte. Se, inicialmente, os corpos dos visitantes estavam inibidos pelas regras de utilização do espaço público, ou ainda um pouco tímidos, alcançamos a construção de outro comportamento no final da ação educativa: um espaço fortalecido por trocas e perguntas, através da participação dos grupos.

### Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. ***A Imagem no ensino a arte***. Editora Perspectiva: São Paulo, 2001.

CAMARGO, Robson Corrêa. *Novas sensibilidades, performance e o neoconcretismo: o exercício experimental de liberdade de Hélio Oiticica*. **Artelogie [Online]**, 14 | 2019. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/artelogie/3954>> Acesso em: 25 de maio de 2020.

JUNIOR, N. (2007). *Podem as imagens devorar os corpos*. **Sala Preta**, [S. l.], v. 7, p. 77-82, 2007. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v7i0p77-82. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57322>> Acesso em: 30 de março de 2020.

KOUDELA, Ingrid Dormien. ***A ida ao Teatro***. Disponível em: <<http://culturaeducacao.fde.sp.gov.br/Administracao/Anexos/Documentos/420090630140316A%20ida%20ao%20teatro.pdf>>. Acesso em: 25 de abril de 2020.

MARTINS, Mirian Celeste (coord.). *Curadoria educativa: inventando conversas. Reflexão e Ação*. **Revista do Departamento de Educação/UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul**, vol. 14, n.1 jan/jun 2006, p.9-27. Disponível em: <[http://fvcb.com.br/site/wp-content/uploads/2012/05/Canal-do-Educador\\_Texto\\_Curadoria-Educativa.pdf](http://fvcb.com.br/site/wp-content/uploads/2012/05/Canal-do-Educador_Texto_Curadoria-Educativa.pdf)>. Acesso em: 14 de abril de 2020.

MARTINS, Mirian Celeste. *Arte, só na aula de arte?*. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, set./dez. 2011. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9516/6779>.

Acesso em: 27 de maio de 2020.

MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAES, Taiza Mara Rauren (Organizadores). **Contação de Histórias: tradição, poéticas e interfaces**. Edições Sesc: São Paulo, 2015.

## **CONTATO IMPROVISAÇÃO COM A CRIANÇA PEQUENA:**

### **dispositivos para escuta e experiência em dança**

**Daniela Mara Reis da Silveira<sup>14</sup>**

**Resumo:** O artigo propõe uma reflexão do ensino em dança, a partir da investigação das práticas do contato improvisação na educação infantil. Em diálogo com os pesquisadores da dança contato improvisação, abordaremos os princípios da mesma, propondo uma discussão sobre a percepção do ensino de dança nas escolas, bem como a visão que estabelece para a infância. A partir de Manuel Sarmiento (2012) e Marina Marcondes Machado (2011) iremos questionar as noções de infâncias reforçadas e propostas pela modernidade, com o intuito de ver a criança, protegida em seus direitos, assim como, de um ator social e, portanto, produtor de cultura. Com essa perspectiva traçada é possível criarmos dispositivos para o diálogo com a leitura de mundo da criança.

**Palavras-chave:** corpo; dança; contato improvisação; infâncias; educação infantil.

### **A pequena dança**

Respire fundo. Agora, respire fundo e feche seus olhos. Respire fundo e sinta seu corpo todo relaxado. Imagine seu corpo, onde está seu pé agora? Ele está

---

<sup>14</sup> Bacharel em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Ouro Preto (2016/2018). Integrante do coletivo Anticorpos - Investigação em dança, sob orientação de Éden Peretta. Atualmente cursa Licenciatura em Artes Cênicas pela mesma instituição.

frio? Está quente? Como estão as suas mãos? Consegue ver a sua mão? Agora mexa as suas mãos. Respire. Sinta seu corpo relaxar. Imagine que está movendo suas mãos. Consegue ver suas mãos moverem? Como foi para você esse movimento?

O exercício que descrevi para você é um trecho da condução para a *Small Dance*<sup>15</sup> - prática desenvolvida por Steve Paxton durante seus primeiros anos de descoberta e criação da dança *contato improvisação*. José Gil, filósofo português, afirma que “Steve Paxton considera a ‘small dance’ a fonte de todo o movimento humano, uma vez que é ela que nos sustenta quando estamos de pé” (GIL, 2001, p.134). Ao inserir os estímulos do exercício da *Small Dance* no texto, busco uma aproximação do contexto e das práticas que irei discorrer; a partir das experiências da dança contato improvisação na educação infantil.

A dança *contato improvisação* é, ao meu ver, uma investigação corporal que permite a horizontalidade dos corpos e do ensino, ou seja, quando danço, aprendo com o encontro dos corpos na dança, nessa relação contínua de troca. Esse encontro provoca nos corpos uma comunicação simultânea, acessando princípios da consciência invisíveis ao corpo. Para José Gil (2001), a dança CI<sup>16</sup> é um encontro de perguntas e respostas que desenvolve níveis de consciência do corpo, acessando o nosso inconsciente para construir uma “atmosfera” - como se fosse um “prolongamento do corpo no espaço” (GIL, 2001, p.174).

---

<sup>15</sup> A “pequena dança” (*small dance*) para Steve Paxton é um processo sutil e fácil para perceber as forças primárias que atuam no nosso corpo. Essa investigação é possível através de estímulos verbais que influenciam o corpo na busca de outra matriz para o movimento, através das imagens internas. Podemos afirmar que esse processo é possível quando a imagem produz efeitos sobre o corpo, atuando na observação dos pequenos movimentos. Para Paxton esse exercício desencadeia a percepção da presença de uma força primária, a qual sustenta todo o nosso corpo. Por exemplo, nas práticas que Steve Paxton começou a investigar, ele solicitava aos seus alunos para permanecer em pé e relaxados - *atuando num ponto que o relaxamento sobre o corpo desestabilize o equilíbrio, ou seja, no ponto em que o relaxamento poderia deixar o corpo cair, a partir desse estado começa a investigação das pequenas quedas e/ou imagens internas*. Nesse estado de concentração, Paxton propunha estímulos verbais de movimentos microscópicos que eram possíveis através das imagens e da observação de como essa pequena dança age no corpo (GIL, 2001, p.133-134).

<sup>16</sup> Optei, neste artigo, por escrever o nome da dança Contato Improvisação de forma abreviada, utilizando a sigla CI.

Possibilitando assim, o encontro dos corpos com o desenvolvimento de técnicas que envolvem a troca de peso e energia:

Estabelece-se entre eles [os corpos] uma comunicação tal que começa uma espécie de diálogo em que o movimento de cada um dos pares é improvisado a partir das 'perguntas' postas pelo contato do outro; 'resposta' improvisada, mas que decorre do tipo de percepção que cada um tem do peso, do movimento e da energia do outro; 'resposta' dada num movimento ainda e sempre de contato que engendra numa nova 'pergunta' para o parceiro, e assim sucessivamente: os corpos deslizam uns sobre os outros, enrolam-se, lançam-se uns sobre os outros, rolam por terra, ficam costas com costas, etc. (GIL, 2001, p.135-136)

Na dança *contato improvisação*, Steve Paxton observa a construção desses movimentos invisíveis, na *small dance*, como movimentos reais. Uma percepção que atua na elaboração do que José Gil chama de *corpo da consciência* (2001, p. 134), sendo este construído pela ideia de dar corpo, com imagens, à imaginação do dançarino e ser afetado por elas. Para José Gil, a dança *contato improvisação* permite a construção do plano de imanência em suas práticas - influência bergsoniana trazida pelo autor - permitindo que o "movimento do corpo seja infinito" (GIL, 2001, p.131). Pensar no plano de imanência na dança seria produzir um corpo que ao dançar é a causa da própria dança. Esse plano seria a "conexão" do corpo, ou seja, "é necessário que uma osmose completa se produza entre a consciência e o corpo" (GIL, 2001, p.131). O processo de *corpo da consciência* é observado por José Gil em relação às práticas de CI, acredito que se assemelha com a ideia de "queijo suíço" desenvolvida por Steve Paxton ao pensar a consciência na dança, um processo que o "corpo preenche a consciência com a sua plasticidade e continuidade próprias" (GIL, 2001, p.134), provocando buracos nessa percepção da consciência, que em partes são acessadas e outras não.

Por exemplo, quando Steve Paxton pensa a *pequena dança*, ele investiga como a observação do corpo e os movimentos microscópicos atuam na construção da consciência corporal. Os movimentos são reais porque envolvem peso e tensão, mesmo que sejam microscópicas "as imagens dos movimentos das pernas não

são apenas representações mentais, mas comprometem o corpo real, os seus movimentos reais” (GIL, 2001, p.133). Para a professora-pesquisadora de CI, Ana Alonso Krischke (2012), essa dança é focada na relação, construindo um espaço para uma prática corporal improvisada, onde a “cumplicidade, confiança e intuição são fatores importantes desenvolvidos”. (KRISCHKE, 2012, p.15). Para Ana Alonso, a prática do CI permite “acessar ‘um outro eu mesmo’, ‘o outro’ e ‘um acontecimento’ e nisso se revelar o inesperado.” (KRISCHKE, 2012, p.15). A dança CI possui uma forte presença de outro corpo e potencializa encontros e diálogos. Como uma força primária que existe em nós, a dança CI busca construir percepções físicas que nos permite adentrar num “mar de movimentos, um vai e vem sem cessar até que se termine mais uma dança, ou mais uma sessão de improvisação” (COSTA, 2019, p.10). Para a artista-pesquisadora Panmella Ribeiro Costa, a dança CI acontece:

De maneira simultânea e em muitas direções possíveis, quando se dança, adentra-se em um jogo de distribuição do próprio peso dos corpos alinhados a uma percepção do funcionamento dos corpos e de suas subjetividades, seus apoios; à criação de alavancas, o que possibilita tomadas de decisões conscientes, como puxar, empurrar, projetar o centro, deslizar, rolar etc. Decisões no nível físico-corpóreo, que podem ser voltadas para a diversão e a liberdade. Podendo, assim, potencializar que outras consciências de corpo possam ser percebidas à medida que se pratica e que se apreende o mundo com o próprio saber do corpo vivo, seus limites e suas capacidades, suas potencialidades (COSTA, 2019, p.10).

Emaranhados nessas múltiplas possibilidades de movimentos, a dança CI provoca a nossa percepção para as relações que construímos como sociedade, como se nos encontros dos corpos germinasse uma provocação do nosso lugar, da nossa atenção e do diálogo dos corpos entre si e com o espaço. Impulsionados por essas reflexões, como podemos investigar a dança CI no contexto escolar? Como podemos descentralizar o ensino de dança, pautada em uma perspectiva que abrange as noções das infâncias em sua diversidade? É possível vivenciar a experiência como metodologia na escola?

## A criança pequena

Ao pensarmos as práticas de dança no contexto escolar, percebemos o consenso estabelecido para o significado da dança nas instituições educacionais, que é enrijecido pelos conceitos de dança clássica, reforçando assim, práticas corporais cristalizadas. A dança, em sua maioria dos casos, é desenvolvida nas escolas através da formalização de passos, pantomima e, muitas vezes, sua prática é direcionada ao calendário escolar de comemorações: uma dança para o dia das mães, uma dança para as festas juninas, uma dança para o dia dos pais e, assim por diante.

A relação dança e educação na contemporaneidade possui forte influência da dança educativa moderna em Laban, por proporcionar a “decodificação da linguagem da dança” (MARQUES, 2011, p.281) através do estudo do movimento e da coreologia - os fatores de movimento. Podemos afirmar que a educação em dança abrange um papel fundamental para o desenvolvimento da nossa cidadania. Ao pensar na dança e na educação, potencializamos o processo que envolve a expansão do corpo, não apenas a virtuosidade do movimento ou a formação de artistas, mas também a transformação em “pessoas livres e capazes de expressar em atitudes criativas e conscientes o fluxo natural do movimento humano” (ULLMANN *apud* MARQUES, 2011, p.277). Dessa forma, podemos nos debruçar na investigação sobre a linguagem da dança, absorvendo as potencialidades do corpo em diálogo com a sociedade.

Laban idealizou a construção de uma técnica para a dança livre, conceitualizando os fatores de movimentos, qualidades, formas e a espacialidade como propulsores do movimento, possibilitando assim, uma orientação para as camadas expressivas do corpo e uma educação para o processo criativo na dança. Influenciado por princípios modernistas, Laban idealizava a autonomia do corpo e as práticas em dança como possibilidades de libertação do mesmo. Essas percepções desencadearam múltiplos conceitos

sobre as noções da infância, pautados na dança livre e correlatos à espontaneidade e à criatividade. Muitos “autores defensores da ‘dança criativa’ invariavelmente se apoia no pressuposto de toda criança tem o dom livre, natural e espontâneo de dançar” (MARQUES, 1997, p.30). Ou seja, esses pensadores acreditavam que o ato de dançar na infância fosse espontâneo, como se as crianças fossem sempre felizes e dispostas para as práticas físicas.

A pesquisadora em dança Isabel Marques (1997) irá questionar no artigo *O Mito da Criança Feliz*, como esses conceitos da dança criativa, atrelados a técnica da dança livre em Laban, reduzem a nossa percepção da criança, reforçando os paradigmas da infância, e por consequência o mito da criança feliz. Ou seja, a ideia de que para todas as infâncias a “expressão através da atividade corporal espontânea é tão natural a criança quanto respirar” (H’DOUBLER *apud* MARQUES, 1997, p.31). Enraizados nessa concepção de ensino para a dança educativa moderna, atualmente muitos professores de dança reproduzem esse pensamento em suas práticas. Isabel Marques (1997) busca investigar essa percepção para o ensino de dança, já que Laban era fruto da modernidade e não questionava as múltiplas faces da infância. Para Marques (1997) as percepções da sociedade e do indivíduo que são reproduzidas nessas práticas de dança - as quais reforçam paradigmas - não proporcionam relações que insiram o indivíduo na sociedade, pensando seu contexto social e suas necessidades. Ou seja, as relações que se estabelecem “com o mundo social são sempre de e para o indivíduo” (MARQUES, 1997, p.37). Por exemplo, ao nos depararmos com o imaginário do sujeito moderno, que reproduz “a ideia de criança ‘anjo’, pura e inocente” (MARQUES, 1997, p. 35), estamos reforçando essa percepção conservadora e unilateral para infância; como se as crianças não produzissem a cultura em diálogo com seu contexto social. Ao ser pura e inocente, a criança é recebida pelo mundo dos adultos como um ser frágil e dependente. Dessa forma, ao observar as influências para o ensino da dança, muitas vezes há uma percepção unilateral do indivíduo, sem construir uma contextualização do ser em diálogo com a sociedade.

O nosso intuito ao construir uma discussão sobre as experiências no contexto escolar com as práticas de CI, é também desenvolver um olhar para a infância, para a criança cidadã. A criança produz arte e dialoga com sua sociedade na esfera política que ela atua, ou seja, as noções de infância são múltiplas e cada criança dialoga com o contexto social que está inserida. Perceber a criança como cidadã é um processo que possibilita a facilitação da sua expressão, da sua voz, da sua produção de cultura e atuação na sociedade. Manuel Sarmiento (2012), professor titular do ICE<sup>17</sup> defende a percepção da criança-cidadã, aquela que protegida de seus direitos também exerce autonomia em sua infância. Para Sarmiento (2012) a nossa noção da cidadania distancia a criança das decisões políticas da sociedade, compreendendo a criança como um ser isolado em seu mundo, e atrelando infância como um “estado de desenvolvimento” (SARMENTO, 2012, p.1), ou seja, percebendo a infância apenas como um estágio de transição para a vida adulta. Dessa forma, Sarmiento (2009) afirma que as crianças são invisibilizadas “porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito” (SARMENTO, 2009, p.4). O autor irá discutir em paralelo sobre as noções da Sociologia da Infância, a criação do sentimento da infância junto o surgimento da modernidade, que através das diferenciações das idades, separa e distancia as crianças da sociedade. Esse “processo simbólico de constituição do sujeito moderno” (SARMENTO 2009, p.8) conflui com o imaginário social da criança como um ser puro, inocente e, portanto, dependente do mundo dos adultos. Essa significação dada ao consenso da infância, cêrcea as atuações e capacidades da criança, atrelados a hipótese de incompetência infantil.

Segundo Sarmiento (2009), a Sociologia da Infância contrapõe o imaginário da infância apresentado, estruturando a noção de “competência infantil”, ou seja “todas as crianças são competentes no que fazem, (...) sendo que suas áreas de competência são distintas das áreas de competência adulta” (SARMENTO, 2009, p. 21). Para o fomento desse estudo, Sarmiento (2009) observa uma

---

<sup>17</sup> Instituto de Estudos da Criança na Universidade de Minho, Portugal.

mudança de paradigma para a infância, sendo possível através dos eixos de discussão apresentados:

O caráter não natural, mas histórico e social, da categoria infância; a diferenciação categorial da infância face à adultez, por uma lado, e a outras categorias estruturais da sociedade (classe, gênero, etnia, etc), por outro; uma certa ontologia social que demarca as concepções sociológicas das concepções biologizantes, desenvolvimentistas, individualistas e abstratizantes da noção de criança patente noutras áreas das ciências humanas e sociais (especialmente a Psicologia de tradição piagetiana); a consequência teórica, epistemológica e política de um trabalho de conceptualização da infância que toma as crianças e a infância a partir de seu próprio universo de referência (SARMENTO, 2009, p.11).

Portanto, nosso objetivo através do relato da experiência do ensino em dança, é repensar as práticas do ensino por uma percepção horizontal da interação das crianças na assimilação dos princípios da dança CI. Apoiados na Sociologia da Infância, iremos observar as crianças como “atores sociais competentes” (SARMENTO, 2009, p. 21) através da interação entre seus pares na vivência através da dança.

### **Pequenos Voos**

As aulas de CI aconteceram em parceria a um projeto assistencial com crianças na cidade de Ouro Preto. Durante o desenvolvimento do projeto em 2019, a referida proposta também atuou em parceria com duas escolas municipais da mesma cidade. No planejamento das aulas abordei algumas turmas com o ensino voltado ao CI e outras para a dança criativa e introdução da dança contemporânea. As turmas selecionadas para as práticas de CI possuíam um histórico de muita agitação. São crianças nascidas na periferia de Ouro Preto, com pouco acesso ao *capital cultural*<sup>18</sup> e, muitas vezes, reproduziam de diversas maneiras as violências vivenciadas em seu cotidiano.

---

<sup>18</sup> Conceito do sociólogo Pierre Bourdieu, abordado no artigo “Educar antes que a chuva ácida caia”, deste mesmo Trabalho de Conclusão de Curso.

O planejamento das práticas de CI nasceu de uma hipótese que a dança poderia atuar no desenvolvimento das crianças, de 04 a 05 anos, por intermédio do toque e da relação com o outro. Propus exercícios onde o auxílio do corpo do outro fosse parte necessária para os deslocamentos, assim como, o uso de materiais lúdicos para compreensão do peso, rolamentos em duplas no nível baixo e médio e o encerramento das práticas com a proposição de uma grande cinesfera coletiva - para construção de uma cena final em diálogo com as outras professoras do projeto que atuam com aulas de teatro e música.

Durante o planejamento das atividades e nas trocas com as outras professoras do projeto, percebi que traçar uma rotina para as crianças facilitava na apropriação das propostas das atividades. Por isso, todas as aulas seguiam o mesmo roteiro de ações: *Concentração*, *Alongamento/Aquecimento* e *Experiência*. No momento da *Concentração*, propus o *Jogo do Silêncio* - exercício montessoriano - que auxilia no ensino das práticas meditativas. Para o *Jogo do Silêncio* as crianças eram desafiadas a ficarem 40 segundos em silêncio absoluto<sup>19</sup>, conforme as práticas eram desenvolvidas, aumentava a quantidade do tempo. No momento da *Concentração* também inseria exercícios de respiração da yoga - *pranayamas* - que fortaleciam o sentido da proposta em permanecerem concentrados.

Para o segundo momento, realizava exercícios de *Alongamento/Aquecimento* e nos deslocava para outra sala ou para o pátio da escola, onde possuíamos tatames para facilitar na execução dos movimentos. Com isso, o próprio descolamento também era propositivo, seja com músicas ou com variações de velocidades. Quando nos posicionávamos no outro espaço, começava nossas

---

<sup>19</sup> O dispositivo presente no jogo era para acionar a coletividade da turma, caso uma criança não ficasse em silêncio, todos os participantes do jogo também perdiam. Só era possível ganhar no *Jogo do Silêncio*, se todas as crianças na sala correspondessem com a proposta.

atividades em roda, na sequência compartilhava algumas posições da yoga - *asanas* - incentivando a construção de representações das imagens.



(Aula de Dança - Exercício de Respiração. Foto: Ana Delella)



(Aula de Dança - Exercício de Respiração. Foto: Ana Delella)

A condução proposta buscava incentivar o imaginário das crianças, enfatizando o significado da imagem como estímulo para executarem a postura. Por

exemplo, na postura do guerreiro, perguntava quem eram as guerreiras e os guerreiros na sala e convidava a todas imitarem a guerreira, realizando a postura. Dessa forma, percebia que as crianças se sentiam convidadas a exagerarem na ação e executarem o movimento. Outro exemplo é a postura da cobra, da árvore e outras propostas de alongamentos. Os exercícios de alongamento eram propostos a partir de desafios: “quem consegue levantar a mão mais alto? Quem consegue levar o pé no nariz?” Esses foram alguns dos estímulos planejados para as aulas. Durante o planejamento das atividades, acrescentei nesse segundo momento das práticas, a dança livre como aquecimento, a qual possibilitou maior descontração nas crianças, alimentando seus corpos para o terceiro momento da dinâmica, a experiência em dança.



(Aula de Dança. Foto: Ana Delella)

Pensar na elocução desses exercícios, reforça o sentido de como nós - adultos, professores, e ou responsáveis - apresentamos o mundo para as crianças. Marina Marcondes Machado (2010) pesquisadora e professora na UFMG<sup>20</sup>, irá questionar como conservamos a visão da infância, engessada em princípios que

---

<sup>20</sup> Universidade Federal de Minas Gerais.

podem castrar e/ou reforçar a simbologia da realidade adulta nas crianças. Compreendo que a autora propõe um convite para performar a nossa apresentação de mundo para as crianças, visto que para Machado, a criança relaciona com o mundo - o mesmo mundo que nós adultos habitamos, ou seja, essa percepção que a criança relaciona apenas com o seu mundo, o mundo infantil, pode apresentar questões equivocadas. A autora defende que “a criança é *performer*” (MACHADO, 2010, p.123), sendo assim, a criança interage de uma forma não-representacional, pois apreende o mundo performando sua existência.

Para Machado (2010) a performance e o performer apresentam possibilidades de interação com o universo infantil ricas em seu processo simbólico e expressivo, desde a corporificação, narrativa ou instalações artísticas na construção de “um ambiente composto por contextos sensíveis, inteligentes, vivos” (MACHADO, 2010, p. 117). A autora discute essa experiência aproximando a representação do professor a um performer, ou performer de suas práticas, provocando a vivência do corpo em suas ações para a condução e facilitação em suas práticas na sala de aula. Para Machado, essa proposição age na apresentação de mundo para criança, já que a autora identifica no professor um modelo que direciona às crianças percepções e representações de mundo. Nesse contexto, Machado percebe a interação das crianças, permeada de “teatralidade e dramaticidade; situações que a envolvem de tal modo que seu corpo adere às situações” (MACHADO, 2010, p.121), as crianças vivenciam às proposições com disposição, com intensidade e vigor. Machado afirma que esse período da infância é “marcado pela oralidade, pelo corpo vivido, pela experiência intensa de busca das novidades do mundo” (MACHADO, 2010, p.122). Portanto ao compreender essas possibilidades de ação no universo infantil, enriquecemos o convívio das crianças, agindo performaticamente na manifestação de sua existência.



(Aula de Dança. Foto: Ana Delella)



(Aula de Dança CI. Foto: Ana Delella)

No momento Experiência trabalhei a percepção dos exercícios que envolvem a dinâmica do peso que cada corpo carrega e como dialogamos com essa informação em nossa dança e corpos, utilizei de algumas provocações dos princípios do CI para percepção dos pontos de contato. Solicitei que cada criança realizasse uma trajetória mantendo um ponto de contato do corpo com o colega, uma variação desse exercício foi o uso de balão como intermédio para o ponto de contato.

Através das possibilidades de encontro do corpo, propunha os estímulos: “pé com perna”; “coxa com costa”; “cabeça com barriga” para a experiência brincante do corpo. Outra atividade que executamos em sala, para perceber e nos relacionarmos com os outros, na dança/mundo, foi o exercício de sensibilização com vendas: cada criança ficava posicionada num espaço demarcado - seja por giz ou bambolê<sup>21</sup> - e a criança que estava vendada caminhava até uma outra criança com o estímulo da voz. Quando o encontro acontecia, as crianças dançavam - livremente - com seu colega. Dando andamento com a proposta de sensibilização, realizamos uma dinâmica dos afetos: cada criança doava um elogio para outro colega de sala, encerrando com um abraço. Uma das regras do jogo não permitia a repetição de crianças que já receberam o elogio na sala, possibilitando a interação de todos. E aos poucos percebi que as propostas agiam na turma, fortalecendo a coletividade, como se houvesse uma percepção maior de todos os presentes na sala.

Para o desenvolvimento da corporalidade como uma continuidade de si, através das práticas de CI, compartilhamos uma visão de mundo que percebe o corpo, não como centrado no “eu”, mas nas relações que estabelecem com o mundo. Para compreendermos essa noção da corporalidade, é importante pensar a partir da noção fenomenológica, Machado (2010) irá discorrer sobre esse pensamento merleau-pontiano, evidenciando que a nossa percepção de

---

<sup>21</sup> Realizamos esse exercício mais de uma vez na sala, por conta do número de crianças e por conta dos pedidos das crianças em retomar a atividade.

corporalidade centrada no “eu”, parte de uma visão que empobrece a proposta fenomenológica. Como explica:

A corporalidade é uma noção fenomenológica: um âmbito que une e embaralha aspectos biológicos, culturais e inter-relacionais; somos herança genética e nossa história factual, e, nessa chave, nunca poderemos saber ao certo o que advém disso e o que está culturalmente dado; crianças aprendem mergulhada em uma dada cultura e em modos quase dramáticos de imitação; há, de início, uma maneira de ser polimorfa que inunda o corpo, o pensamento, a expressividade, as relações com o mundo e com o outro: tudo acontecendo de modo dinâmico, em situação (MACHADO, 2010, p.125).

Dessa maneira, pensar a corporalidade nas crianças pequenas<sup>22</sup> é compreender que a forma de ser e estar no mundo, dialoga com fatores dinâmicos de sua existência infantil, “sem separação corpo-outro e corpo-mundo” (MACHADO, 2010, p. 125). Uma espécie de mergulho é associada à criança pequena quando ela começa a interagir em sua comunidade. A repetição, a imitação, ações dramáticas para ver a vida estão ligadas à experiência da criança no mundo. Ao partir da experiência como metodologia, partilhando uma dança que a relação com o outro é uma abertura para alteridades e cumplicidades, pude observar que as crianças nos ensinam como tatear outro corpo em resposta ao seu próprio corpo.

Em outras atividades utilizei a materialidade do elástico para a condução de um grande círculo, com todas as crianças presentes, para começarmos a vivenciarmos a transferência de peso em contato com outro corpo. A proposta também envolveu descontração e brincadeiras, facilitando a experiência de

---

<sup>22</sup> O pensamento proposto no artigo *A Criança é Performer* de Marina Marcondes Machado, pensa e vê a infância a partir das relações de Manuel Sarmiento - *Sociologia da Infância* - e Merleau Ponty - *Fenomenologia da Infância* - e esses pesquisadores observam a infância de outra forma, para Merleau Ponty pensar a infância não é dividi-la em fases de desenvolvimento e faixas etárias, sua discussão é baseada na criança de 0 a 6 anos, o qual nomeia de criança pequena.

deslocamento na roda. Era como experienciar a formação de uma cinesfera<sup>23</sup> coletiva. Outra atividade que auxiliou na elaboração dos princípios de CI, foi a exibição de pequenos vídeos com crianças realizando exercícios CI e em JAM com adultos, o que ocasionou na concentração das crianças ao se verem representadas nos vídeos. Após essa aula, solicitei à turma para voltarem para sua sala de aula, contrariando meu pedido, as crianças ocuparam o pátio escolar e começaram a reproduzir os exercícios, oferecendo o corpo de base para o *pequeno voo*<sup>24</sup> e improvisando com o espaço. Essa experiência aproximou a interação das crianças com os outros corpos e o espaço de uma JAM<sup>25</sup>, possibilitando um estado de improvisação. Era como se a atmosfera da dança convidasse as crianças para um ato de rebeldia, que foi possível com o reconhecimento das crianças na dança.

Essa dinâmica facilitou a abordagem nas outras atividades planejadas, ao propor o rolamento com ponto de contato, com dois, três e cinco corpos<sup>26</sup>, era perceptível que as crianças já sabiam do que se tratava. Conforme as crianças responderam positivamente às propostas da dança CI, comecei a desenvolver um roteiro de movimentos que partiam da união dos exercícios que vivenciamos para o desenvolvimento de novos princípios de composição espacial.

---

<sup>23</sup> Cinesfera é um conceito de Rudolf Laban que representa as linhas de atuação do movimento que envolve o nosso corpo. Como se fosse um círculo invisível com a distância dos membros inferiores e superiores.

<sup>24</sup> O exercício será descrito a seguir.

<sup>25</sup> *Jam sessions*, inspirado nos encontros de improviso do Jazz; as *jam sessions* são realizadas na dança CI, como um encontro de dançarinos de contato improvisação para viver o estado da dança, o ser dançado. A improvisação numa *jam sessions* não possui acordo prévio, ou roteiro para uma improvisação, ela apenas acontece.

<sup>26</sup> Em toda atividade que propus o toque como princípio de deslocamento, seja em rolamento ou em simples caminhadas, falava para as crianças que o corpo de outra pessoa tem que ser tratado com muito respeito, porque o nosso corpo é algo muito importante. Reforçando que o conforto era premissa necessária para a dança, não poderíamos tocar com desrespeito e nem em partes que o outro amigo não gostasse.



(Aula de Dança CI. Foto: Ana Delella)

No desenvolvimento dessas práticas, realizava a atividade com uma criança ou professora auxiliar para demonstrar as possibilidades de execução do movimento. No exercício em que nos descolamos do nível baixo para o nível alto, mantendo as costas como ponto de apoio, observei como a corporalidade das crianças absorvem a transferência de peso - processo de compreensão do mecanismo usado para o desenvolvimento do exercício. Ao se apropriarem da movimentação, elas partilharam seus conhecimentos para os outros colegas, como se o processo de experiência como metodologia permitisse às crianças pequenas um caminho de autonomia do movimento.



(Aula de Dança CI. Foto/Vídeo: Ana Delella)

Nesta imagem podemos ver uma aluna com cinco anos de idade, explicando o movimento para seus colegas de sala: “*É devagarinho! Você precisa sentir o seu colega!*”. A atitude da criança me surpreendeu. Em concordância ao retorno favorável das crianças com as atividades propostas, desenvolvi um exercício do CI que é chamado de *pequeno voo*, quando uma pessoa se oferece como base para outra pessoa realizar um deslocamento com ponto de contato na base, que possibilita investigar o corpo em voo, ou seja, onde o corpo só possui o contato com a base do corpo do outro e todo o restante da estrutura corporal está apoiada no ar. O rolamento com ponto de contato no nível médio, com *pequeno voo*, foi absorvido com muita facilidade pelas crianças, de uma turma com vinte crianças, somente uma criança demonstrou resistência. O ar de desafio no exercício contagiou as crianças, que após a prática, pediram para realizar a atividade novamente.

A dança CI apreende a dimensão do toque na integração dos movimentos e em improvisação, para conscientizar o toque na dança, realizamos uma aula para reconhecimento dos sistemas de sustentação do corpo: esqueleto, musculatura e pele; abordando a massagem em duplas. Solicitei para as crianças tocarem o corpo de seus colegas imaginando que suas mãos encostassem nos ossos, sentissem os músculos e a pele. Durante a prática, observei como o estímulo para condução do toque é absorvido com densidade, quando utilizamos o imaginário para proporcionar uma experiência às crianças.

A pesquisadora Panmella Ribeiro Costa (2019) evidencia o toque nas práticas de CI: “também pode ser visto como ação política, sugerindo uma forte e potencial influência da dança na vida cotidiana” (COSTA, 2019, p.77). A autora também irá questionar como a nossa sociedade observa e cultiva o toque, demonstrando uma certa resistência e tabu para essas práticas, dessa maneira, Costa (2019) considera as práticas da dança CI como potência e abertura sobre o toque, sempre respeitando o direito e o corpo de quem dança, no nosso caso, das crianças. Pensando no contexto escolar, também é possível observar como são construídas a reiteração do comportamento, que reproduz nos meninos o toque como violência, ou que castra as possibilidades de toques. Ao abriremos uma fresta de consciência para o toque, com os exercícios da dança CI ou nas massagens, podemos “desenvolver habilidades e conscientizar as qualidades de como tocar” (COSTA, 2019, p.77). Ao possibilitar o entendimento da criança com seu corpo podemos também atuar nas camadas políticas da construção do sujeito, incentivando as crianças a relatarem experiências vividas e evitando que práticas abusivas permaneçam silenciadas. Por exemplo, um aluno ficou encantado e maravilhado ao ter a consciência que seu corpo era formado por ossos, evidenciando seu esqueleto para outras crianças e professores. Outra situação bem interessante foi a abertura para abordar a gordofobia<sup>27</sup> que certas crianças reproduziam com seu colega, com isso pudemos conversar sobre as

---

<sup>27</sup> O processo na sala de aula para abordagens de opressões, é possível desde que os alunos levem as demandas para as atividades. Dessa forma, ao ver ações gordofóbicas durante a aula, suspendo a atividade e desencadeio uma conversa com estudantes. Acredito que esse seja um processo muito delicado, com demanda de tempo e uma atuação constante nas salas de aulas.

diferenças de cada corpo e como essa pluralidade é importante para a nossa sociedade.

### **Escuta presente**

*O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele.*

*(Paulo Freire)*

Aprender a escutar talvez seja uma das maiores investigações de quando entramos numa sala de aula e encontramos corpos que nos provocam, nos transformam e nos emocionam a cada dia com uma nova descoberta. Durante as práticas de ensino da dança, inclusive a dança CI, o ato de ensinar me pediu pausa, escuta e cuidado. Ensinar os princípios da dança CI, impulsionou a provocação de uma metodologia experimental, possível pela prática e repetição dos exercícios nas atividades. A experiência nos convoca a “uma abertura para o desconhecido” (LAROSSA, 2002, p.28), para olhar, sentir, tocar em outro corpo e atravessar um espaço de possibilidades de relação com o mundo.

A dimensão simbólica, a qual interagimos com as crianças, seja através da condução de um exercício, na corporificação de um estímulo de movimento ou na narrativa de uma situação, favorece a apreensão da leitura de mundo da criança. As culturas da infância são produzidas na interação das crianças com o mundo dos adultos e entre seus pares. Dessa forma, quando reforçarmos em nossas práticas o sentimento do “universo infantil”, seja na reprodução de brincadeiras que reforçam a simbologia do universo representacional da vida adulta, ou na imposição o desejo do significado concreto nas representações infantis, diminuimos, a meu ver, as possibilidades de interação, criatividade e imaginação nas crianças.

A criança é produtora de culturas, um ator social que possui características e capacidades distintas dos adultos, “a diferença das culturas da infância decorre do modo específico como as crianças, (...) simbolizam o mundo” (SARMENTO, 2009, p.22), seja através dos jogos, da fantasia ou da relação com o tempo. Para Machado (2010) “a criança pequena não é de nenhum modo representacional” (MACHADO, 2010, p. 129), ela experiencia às brincadeiras, se relaciona com o seu corpo no mundo. O contato improvisação é uma dança que atua através da percepção polimorfa da corporalidade, promovendo uma atmosfera da experiência que pede pausa, troca, escuta e transformação de si para conhecer o outro.

### Referências Bibliográficas

COSTA, Panmella Kelen Ribeiro. **As dimensões táteis e micropolíticas da dança contato improvisação**. 2019. 115f. - Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Departamento de Artes Cênicas. Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais. 2019. Disponível em: < <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/11801>> Acesso em: 25 de maio de 2020.

DELGADO e MULLER; Ana Cristina Coll e Fernanda. Infâncias, Tempo e Espaço: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, p. 15-24, jan/jun. 2006. Disponível em: < <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1/articles/sarmiento.htm>> Acesso em: 10 de jun. de 2020.

FERNANDES, Ciane. Esculturas Líquidas: a pré-expressividade e a forma fluida na dança educativa (pós) moderna. **Cad. CEDES**, vol.21, no.53, Campinas. Abril, 2001. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n53/a02v2153.pdf>> Acesso em: 09 de jun. de 2020.

FREIRE, PAULO. **A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Impresso no Brasil, 2002. Disponível em: <[http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire\\_P\\_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf](http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf)> Acesso em: 06 de jun. de 2020.

GIL, José. **Movimento Total - O Corpo e a Dança**. Lisboa, Portugal. Relógio D'Água Editores, 2001.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Nota sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p.20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=pt&tlng=pt)> Acesso em: 11 de ago. de 2020.

KRISCHKE, Ana Maria Alonso Krischke. **Contato Improvisação: A experiência do conhecer o a presença do outro na dança**. 2012. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99242>> Acesso em: 28 de maio de 2020.

MACHADO; Marina Marcondes. A Criança É Performer. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.35, n.2 maio/ago 2010. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11444>> Acesso em: 06 de jul. de 2020.

MARQUES; Isabel A. Revisitando a dança educativa moderna de Rudolf Laban. **Sala Preta**, [S. l.], v.2, p.276-281, 2011. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v2i0p276-281. Disponível em

<<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57104>> Acesso em 14 de jul. de 2020.

MARQUES; Isabel A. A Dança Criativa e o Mito da Criança Feliz. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, v.5, n.1. p. 28-39. 1997. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/11370171-A-danca-criativa-e-o-mito-da-crianca-feliz-resumo.html>> Acesso em: 18 de jun. de 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. **Instituto de Estudos da Criança, Universidade de Minho**. 2009. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/simposios/sociologiainfancia/T1%20Sociologia%20da%20Inf%20ancia%20Correntes%20e%20Conflu%20ancias.pdf>> Acesso em: 12 de set de 2020.

SARMENTO, M. J. As Culturas da Infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: M. J. Sarmento, e A. B. Cerisara, (coord), **Crianças e Miúdos. Perspectivas socio pedagógicas sobre infância e educação**. Porto: Asa. (9-34), 2004.

## Narrativas sobre o espaço (em) comum

Daniela Mara Reis da Silveira<sup>28</sup>

*Atualmente somos escravos do custo da vida.*

(Maria Carolina de Jesus)

**Resumo:** Através do diálogo entre a história fictícia da Maria da Penha e o espaço comum partilhado entre os jovens que frequentam a EJA, esse ensaio busca construir uma discussão sobre a expulsão dos jovens da periferia da escola, questionando o conceito de mérito. A partir das discussões de bell hooks e Pierre Bourdieu, busco problematizar as tensões entre as classes sociais no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; ensino público; capital cultural e meritocracia.

### Caminhos na arte educação

O processo de formação na docência em artes, plantou mudanças na minha percepção sobre o significado do encontro com a artes. Observo que essa passagem fortaleceu o desejo de uma transformação social. A ação transgressora, como diz a filósofa bell hooks (2004), é possível de ser desencadeada através da educação. Viver esse desejo é um pequeno passo diante a tantos obstáculos que a docência nos ensina. Compreender esse processo de trocas na arte educação instiga, exige amor e paciência, como diz o filósofo Paulo Freire (1996). Em uma das minhas leituras e práticas em dança,

---

<sup>28</sup> Bacharel em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Ouro Preto (2016/2018). Integrante do coletivo Anticorpos - Investigação em dança, sob orientação de Éden Peretta. Atualmente cursa Licenciatura em Artes Cênicas pela mesma instituição.

deparei com uma mensagem de Kazuo Ohno (2016) que provoca a atenção para as pequenas ações em sua dança:

Gostaria de transmitir algo, mesmo que seja um pequenino grão de areia - talvez isso eu consiga. Se eu puder transmitir esse minúsculo grão, extraindo-o de tantos outros infinitos, talvez valha a pena investir minha vida nisso. É melhor penetrar fundo, até o âmago dos âmagos, mesmo das coisas minúsculas, tratando-as com cuidado (OHNO, Kazuo, 2016, p.24).

Quando leio esse trecho sinto que através da sutileza e do seu amor pelo ofício em ensinar a dança, Kazuo Ohno<sup>29</sup> aborda com simplicidade sobre o exercício da educação, lembro de Paulo Freire (1996) que me inquieta ao escrever que ensinar exige humildade. Meu intuito com a escrita deste texto, floresce das experiências que me atravessaram na formação em artes, as quais possibilitaram refletir também sobre minha origem, sobre os espaços acessados. Dessa forma desejo partilhar a vivência dos estudantes que conheci durante o estágio no EJA - Educação para Jovens e Adultos, elaborando situações cotidianas através da história fictícia da Maria da Penha.

Acredito que pensar na educação é exercer nosso poder político de formação do pensamento crítico, como por exemplo através da observação das ações do tempo, da ação humana e também dos desastres políticos que enfrentaremos. Gosto de pensar na educação como a potência das metáforas, portanto, pensar a educação é reivindicar um solo fértil que alimenta a luta, em frente ao desmonte que acontece nas instituições públicas brasileiras. É abrir caminhos para outras percepções, é também criar raízes. Ou pode ser um alimento maduro e suculento, uma devoração. Acredito que o ensino em artes possa também se germinar como uma bomba de sementes, lançada nessa selva de pedra.

A formação na docência em artes, possibilitou o conhecimento de diversas realidades, conhecer pessoas em situações de vulnerabilidades, seja econômica e/ou social. Em alguns encontros na E.J.A, encontrei relatos de adultos que foram impedidos de sonhar ou de continuar seus estudos. Muitas dessas pessoas precisaram trabalhar cedo para ajudar no sustento de sua família.

---

<sup>29</sup> Durante esse trecho, busco construir através da poesia presente em Kazuo Onno um olhar para o ensino. Não há o desejo de aprofundar nas relações de mestre/discípulo que transpassa o método de Kazuo Onno.

Nesse momento tão crítico do governo brasileiro, é de extrema importância estabelecer discussões plurais. Como por exemplo, o projeto em ascensão da precarização do ensino<sup>30</sup> público e a conservação social das classes.

Quero partilhar a história de Maria da Penha, ou Penha<sup>31</sup>, como prefere ser chamada. Penha nasceu na periferia de uma cidade no interior de Minas Gerais, sua infância foi marcada com violências, abusos e traumas. Penha era de poucas palavras, nos momentos de silêncio, seus pensamentos cresciam rápidos, como se a angústia fosse maior do que podia carregar. Aos 40 anos de idade, Penha saía para trabalhar todos os dias antes que o sol raiasse. Certa vez, durante sua caminhada, lembrou de quando tinha 14 anos e voltava para a casa, antes do sol raiar. Penha não gostava de justificar suas escolhas, fez o que precisava ser feito. Ao chegar no trabalho, arrumava um canto para deixar sua bolsa, colocava a marmita na geladeira e já passava a vassoura no local. Retirando a poeira e sacudindo seus pensamentos.

Mesmo cansada da noite anterior, Penha colocava a água no fogo para passar o café dos funcionários. Com um sorriso no rosto, oferecia o “cafezin” para o patrão e aos clientes que passavam para lavar um vidro, calibrar o pneu ou encher o tanque. Penha era mãe solteira e seu maior orgulho era ver suas filhas na universidade. Sempre repetia para suas filhas: para ser alguém na vida, era preciso estudar. Penha engravidou moça, começou a trabalhar cedo para cuidar de suas filhas.

---

<sup>30</sup> O anti-intelectualismo no governo de Jair Bolsonaro perpassa um projeto político para precarização das instituições públicas, com cortes orçamentais e retenção de 30% das verbas nas universidades e escolas públicas. Esse ataque também é direcionado para a área das Ciências Humanas, as quais vivenciam perseguição governamental, sendo acusadas de doutrinação, alegando que só existe liberdade de expressão, quando mencionados discursos esquerdistas nas universidades. O CJT - Centro de Estudos sobre Justiça de Transição, projeto vinculado a UFMG, aborda uma matéria sobre esse processo de sucateamento das instituições públicas. Disponível em: <<https://cjt.ufmg.br/2019/05/09/desmonte-da-educacao-a-anti-intelectualismo-no-governo-bolsonaro/>> Acesso em: 01 de outubro de 2020 às 20h23. UOL EDUCAÇÃO. **Corte de verbas ameaça às instituições públicas.** Disponível em <<https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2020/09/17/corte-de-verba-ameaca-parar-29-institutos-federais-e-mec-alerta-ministerio-da-economia.htm>> Acesso em: 03 de outubro de 2020 às 14h15.

<sup>31</sup> Penha é um nome fictício escolhido pela autora deste ensaio para retratar o cotidiano de uma grande parte da população brasileira.

## A conservação social nos bancos escolares

A história de Penha é também comum a várias pessoas brasileiras que não concluíram seus estudos, fator comum na periferia<sup>32</sup>. Pierre Bourdieu, sociólogo francês (2003), desenvolveu um estudo sobre as instituições públicas de ensino que reforçam em sua metodologia a segregação das crianças, selecionando qual criança viverá um futuro promissor e adquirirá sucesso na vida adulta. Durante a discussão em torno das diferenças nas classes sociais, o autor descreve as chances de cada criança prosseguir com os estudos, seja por sua condição financeira, ou como a família se relaciona com os estudos.

Para Bourdieu (2003, p.41), o sistema escolar “é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.” Apoiados nessa premissa, é possível a afirmação que a escola reforça o mecanismo excludente do ensino, demarcando corpos que irão ou não possuir uma ascensão social. A professora e pesquisadora Luana Tolentino, apresenta estatísticas sobre o processo de expulsão dos estudantes negros da escola, associando às práticas de reprovação e a postura do corpo docente com a manutenção do racismo no contexto escolar. Em sua coluna na Revista Carta Capital, demonstra pesquisas realizadas no ano de 2009, identificando o maior número dos estudantes negros frequentando as aulas de reforço escolar, e em comparação são altos números de estudantes negros reprovados.

Luana Tolentino discorre sobre a conservação social presente nas práticas pedagógicas escolares, convocando uma nova postura na docência. Em seus estudos, a autora apresenta dados do IBGE, “em 2019 mais de 10 milhões de jovens com idade entre 14 e 29 anos não concluíram o Ensino Médio. Desse

---

<sup>32</sup> UOL EDUCAÇÃO; “**Governo não olha para nós**” diz jovem que fez grupo de Whatsapp para Enem. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/05/24/governo-nao-olha-para-nos-diz-jovem-que-fez-grupo-de-whatsapp-para-enem.htm>> Acesso em: 03 de outubro de 2020 às 14h50.

UOL EDUCAÇÃO; “**Ensino público: desigualdade e baixo aprendizado são os maiores desafios.**” Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/07/02/ensino-publico-desigualdade-e-baixo-aprendizado-sao-os-maiores-desafios.htm>> Acesso em: 04 de outubro de 2020 às 16h15

total, 70% eram negros” (Carta Capital)<sup>33</sup>, comprovando que as práticas racistas na sala de aula afastam a/o/e estudante negra/negro/negre<sup>34</sup> de concluírem seus estudos. Segundo Luana Tolentino (2020) a expulsão das comunidades negras da escola é um processo de manutenção das desigualdades sociais, dessa forma, podemos afirmar que é uma escolha ideológica da classe dominante. Seja através dos trabalhos em situações de insalubridade e com salários pífios, colocando “os indivíduos negros em condição de subalternidade” (Carta Capital). A concorrência que determina os lugares de destaque na sociedade, é injusta e medíocre, agindo através da dissimulação da meritocracia como fator primordial no desempenho escolar.

Atualmente o governo brasileiro é desfavorável a educação pública, com ameaça de corte de verbas<sup>35</sup> nas instituições públicas, como também na imposição a uma moral conservadora. Lembrando o recente caso do ministro da educação, Milton Ribeiro que insulta a população LGBTQIA+ <sup>36</sup>, insinuando uma desestabilização das famílias como fator predominante para nascerem pessoas LGBTQI+. E adentrando no caos administrativo da política brasileira, a ameaça à democracia é constante, desde quando a indicação de nomes para reitores nas universidades federais, ameaçando a autonomia das instituições públicas<sup>37</sup>. Podemos também lembrar da reforma da previdência<sup>38</sup>, que irá atingir a população mais vulnerável da sociedade. A filósofa brasileira Djamila Ribeiro, na coluna da Revista Folha, denuncia as medidas da reforma da previdência,

---

<sup>33</sup> CARTA CAPITAL. “**Racismo impede que crianças jovens negros conclua seus estudos.**” Disponível em <<https://www.cartacapital.com.br/opiniao/racismo-impede-que-criancas-e-jovens-negros-conclua-os-estudos/>> Acesso 03 de outubro de 2020 às 14h40.

<sup>34</sup> Optou-se pelo uso da escrita inclusiva de gênero nessa parte do texto.

<sup>35</sup> UOL EDUCAÇÃO. “**Corte de R\$ 1,6 bi no MEC atinge áreas de destaque no Ideb, diz ministro.**” Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/09/17/corte-de-r-16-bi-no-mec-atinge-areas-de-destaque-no-ideb-diz-ministro.htm>> Acesso em: 04 de outubro de 2020 às 17h15.

<sup>36</sup> UOL EDUCAÇÃO. “**Parlamentares pedem para que ministro da educação seja investigado por caso de homofobia.**” Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2020/09/24/parlamentares-pedem-que-ministro-da-educacao-seja-investigado-por-homofobia.htm>> Acesso em: 04 de outubro de 2020 às 18h45.

<sup>37</sup> UOL EDUCAÇÃO. “**Associação aponta ataque a autonomia de universidades em nomeação de reitores.**” Disponível em <<https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2020/09/18/associacao-aponta-ataque-a-autonomia-de-universidades-em-nomeacoes.htm>> Acesso 03 de outubro de 2020 às 19h05

<sup>38</sup> REVISTA FOLHA DE SÃO PAULO. “**O pacto branco e a maldição da mediocridade.**” Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2019/05/o-pacto-branco-e-a-maldicao-da-mediocridade.shtml>> Acesso 03 de outubro de 2020 às 11h45

forçando a situação dos trabalhadores que irão contribuir por maior tempo, submetendo o trabalhador ao seu ofício até a morte, “para que uma pretensa elite possam desfrutar do servilismo “ad eternum” (Revista Folha). A reforma da previdência é uma ação de conservação social das camadas pobres da estrutura social, atingindo também a camada negra da população. A reforma alimenta a miséria como *in continun* para a branquitude continuar a ser servida “em nome do pacto narcísico, apaga-se o que não é branco” (Revista Folha de São Paulo). A falta de um governo responsável e comprometido com a justiça social, reforça os desejos de uma pretensa elite, perpetuando as bases de um poder excludente.

Como morava sozinha, Penha ficava muito tempo em frente à televisão. Era ali que Penha ria, chorava, conversava e até brigava. Quando assistia o jornal, ficava intrigada porquê os repórteres se referiam às crianças abandonadas, apenas como usuárias de drogas e/ou delinquentes. Repetia para si, como essa situação era um problema da sociedade, não das crianças. Certo dia, lembrou da primeira vez que foi comprar uma televisão, depois que sua segunda filha completou dois anos. Ela achava tão bonito sua menina assistindo a Tv pela manhã. A criança não podia ver uma propaganda, pedia a sua mãe tudo o que via: brinquedo, comida, carro, até livro a menina pediu: - *Para de ficar pedido, Dorinha! Tá igual filho de cego!* - Repetia Penha. Quando a menina entrou na escola do bairro, começou a querer livro! Era um livro para colorir, outro livro para ler, pequena que só, a criança já queria gastar. Mas Penha se empenhava em comprar um livrinho de história para sua filha. Olhando para a televisão a sua frente, Penha se orgulhava tanto do futuro que suas filhas conquistaram. As duas concluíram seus estudos, a caçula até ingressou na universidade federal, ela queria ser professora.

## A falácia meritocracia nas instituições públicas.

Quando uma pessoa trabalhadora, ou advinda da classe trabalhadora alcança o ensino superior, as diferenças sociais são disfarçadas com a premissa de igualdade nesses espaços. A professora e pesquisadora bell hooks (2003) problematiza a relação de classes nos espaços institucionais do ensino superior, evidenciando como a violência demarca, silencia e segrega corpos. Para bell hooks, essa violência silenciosa é determinada através dos valores da classe média. Como se para validar o acesso em determinados espaços fosse preciso negar origens, valores e comportamentos. “A exigência de que os indivíduos cujas origens de classe são consideradas indesejáveis abram mão de todos os vestígios de seu passado cria turbulências psíquicas” (hooks, 2003, p.241). É como se, esse *modus operandi* carregasse em si, uma comparação que invalida conquistas. Essas regras de conduta, ou seja, os valores da classe dominante distanciam a construção de um espaço democrático nas instituições públicas, onde a partilha das vivências é plural. A leitura de mundo de cada sujeito nesses espaços, bem como sua atuação, são fundamentais na construção de caminhos para uma ação transgressora.

Segundo Bourdieu, “um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na Universidade que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de operário” (BOURDIEU, 2003, p.41). Muitos jovens que ingressam nas universidades de origem trabalhadora precisam trabalhar e estudar, sendo que a maioria desses estudantes não conseguem concluir seus estudos, ou saem das instituições com dívidas<sup>39</sup>. E entre aqueles que conseguem a conclusão dos seus estudos, recebem o fardo de guerreiros, diante o esforço na dupla jornada que viveram nas universidades.

Diante as dificuldades apresentadas, para um jovem da periferia conseguir sua ascensão social, também podemos identificar o enfrentamento das barreiras

---

<sup>39</sup> UOL EDUCAÇÃO. “**Problema financeiro é a maior barreira para universitário negros, diz estudos.**” Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/08/09/problema-financeiro-e-maior-barreira-para-universitarios-negros-diz-estudo.htm>> Acesso em 03 de outubro de 2020 às 13h43.

sociais reforçados na meritocracia social. Ou seja, a ideia da responsabilização do crescimento financeiro e social, devido suas conquistas individuais. Bourdieu (2003) questiona a construção da origem desse imaginário, através da consolidação do pensamento platônico que afirmava como a escolha individual era determinista da trajetória de cada pessoa. De acordo com Bourdieu (2003, p.63) para Platão, cada cidadão escolherá ser pobre, ser rico, ser escravo ou filósofo. A perpetuação desse raciocínio, seja através das crenças na culpabilização do ser humano ou pelas políticas neoliberais<sup>40</sup> - que retira a responsabilidade do Estado para políticas públicas – cristaliza as estruturas sociais a serviço da classe dominante.

A meritocracia age no extremo da competição individual, retirando do Estado seu comprometimento com a sociedade, transformando os direitos sociais em serviços sociais. Dessa forma, a afirmação da identidade individual pela a construção da subjetividade, acarreta ao próprio sujeito das classes mais pobres o convencimento da ideologia da classe dominante. Por exemplo, é muito comum ouvirmos de pessoas que não concluíram seus estudos a auto responsabilização de suas escolhas, muitas vezes se culpabilizando ou se incriminando pela própria desigualdade social imposta. Portanto, podemos afirmar que a noção da meritocracia excludente, cultivada nos ambientes escolares é uma concepção ideológica das classes dominantes, para justificar as desigualdades sociais. Diante dessas injustiças sociais é perverso pensarmos em meritocracia, sua ação implica na conservação das classes sociais e cultiva a perpetuação dos dogmas, ideologias, normas e valores da classe dominante. A meritocracia só poderia ser aplicada com sucesso, se houvesse igualdade de oportunidade para todos<sup>41</sup>.

---

<sup>40</sup> O neoliberalismo promove a organização social a partir da noção individual das responsabilidades, ou seja, cabe ao indivíduo se responsabilizar por gastos na saúde, educação, segurança. Dessa forma o Estado opera através do mínimo poder destinado a União. No neoliberalismo também encontramos grande promoção as privatizações das empresas estatais do governo.

UOL EDUCAÇÃO. **“Neoliberalismo no Brasil: Política Econômica Incentivou Privatizações.”** Disponível em

<<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/geografia/neoliberalismo-no-brasil-politica-economica-incentivou-privatizacoes.htm>> Acesso 05 de outubro de 2020 às 15h33.

<sup>41</sup> Optou-se pelo uso da escrita inclusiva de gênero no pronome todos.

A noção de mérito difundida no ambiente escolar, persiste na postura das instituições e equivale ao número dos estudantes que chegam ao nível superior. Por exemplo, o processo de construção da subjetividade em cada pessoa, influenciando sua leitura do mundo, são alimentadas dadas suas oportunidades. Por exemplo, as crianças que possuem o hábito da leitura em seu ambiente familiar, irão ter maior apreço a literatura e por sua vez, um maior vocabulário e um bom rendimento nos espaços escolares.

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar, consequentemente pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 2003, p.42).

Dessa forma, o capital cultural herdado em cada família constituirá os saberes e conhecimentos que muitas crianças levam às salas de aulas. Segundo Bourdieu, “a parcela de ‘bons alunos’ em uma amostra da quinta série cresce em função da renda de suas famílias” (BOURDIEU, 2003, p.42). Esse caso também é aplicado no caso de membros das famílias possuírem ensino superior ou técnico. Nessa percepção quanto maior o contato em espaços culturais, maior também será as oportunidades e desenvolvimento de cada estudante nas salas de aulas, bem como suas habilidades e aptidões.

O alarme é preciso todos os dias, exceto sábados e domingos, às 18h na Escola Municipal Dom João Pedro Silva. O portão ficava aberto até às 18h15 para os estudantes entrarem na sala de aula. Os estudantes que frequentam a EJA – Educação de Jovens e Adultos possuem maior liberdade quanto a entrada e saída do ambiente escolar. Durante uma aula de artes, com a professora Júlia Pereira<sup>42</sup>, os estudantes da EJA sentaram em roda. A professora perguntou qual seria os seus sonhos: um aluno disse que estudava para formar em direito e ser juiz. Uma estudante tinha o sonho de engravidar, repetia como lembrava de sua mãe, do maltrato, das roupas jogadas no rio e das brigas constantes. Para a estudante, ter um filho era superar toda aquela dor da infância. Outros

---

<sup>42</sup> Julia Pereira é um nome fictício escolhido pela autora neste texto para retratar o cotidiano de uma grande parte da população brasileira.

estudantes disseram que não possuíam sonhos, não havia motivos para sonhar. Uma estudante partilhou que já havia realizado seu sonho, largou o vício do crack, engordou, cuida da sua filha e sente que está num bom caminho. O sonho de Penha era terminar seus estudos, sua filha a encorajou a voltar para escola, disse que era importante aprender a questionar a dureza da vida. A turma da professora Júlia Pereira era bem disposta nos exercícios teatrais, um ou outro adulto ficava tímido com as proposições. Em certa aula, Júlia partilhou os *Jogos do Teatro Fórum* de Augusto Boal, pediu para cada um escrever uma situação de opressão no papel e convidou alguns estudantes para representação. Penha estava lá, ela representou uma mulher assediada no trabalho. Num sopro de raiva quando o assédio aconteceu, Penha virou para seu colega e começou a reagir com insultos e agressões. A professora separou os estudantes e propôs uma roda de conversa, em seguida. Naquela roda, o choro de Penha foi ouvido, desabafou sobre as situações de assédio que vivenciava no trabalho, o que estava exposta e como precisava segurar suas ações para não ser despedida. Em cena, Penha disse que fez o que queria ter feito há muito tempo.

### **Considerações finais**

*Ouvir as vozes e os pensamentos individuais uns dos outros, e às vezes relacionar essas vozes com nossa experiência pessoal, nos torna mais conscientes uns dos outros. (bell hooks)*

Atualmente Penha ingressou no curso superior de Gastronomia na Universidade Federal de Jequitinhonha. Para conseguir conciliar seus estudos com o trabalho, começou a vender marmitas congeladas na escola. Com 57 anos de idade, Penha demorou para acreditar que poderia seguir seus sonhos. Na Universidade Penha recebe auxílio financeiro, como a bolsa de permanência e alimentação. A história de Penha reflete o começo de uma grande luta e reparação histórica.

Durante muito tempo, a escola foi idealizada como um processo democrático de acesso e oportunidades, onde todos os jovens poderiam construir um futuro promissor. Como observamos no decorrer do artigo, percebemos como o ambiente escolar mantém engessada as estruturas de poder da sociedade. Quando terminei meu estágio na rede pública na educação de jovens e adultos - EJA, percebi que muitos estudantes naqueles bancos são negros e pertencentes a periferia da cidade de Ouro Preto. Muitos daqueles estudantes não possuem sonhos, acreditam que são os únicos responsáveis pela falta de oportunidade em suas vidas. Outras estudantes, esbanjam experiência em seus sorrisos e brincadeiras, participando ativamente das aulas. Percebi também que há uma diferença no tratamento da instituição pública para os estudantes regulares e os estudantes que frequentam a EJA. A professora de artes que me acolheu durante o estágio, foi uma das poucas a demonstrarem carinho e respeito aqueles estudantes.

Segundo Paulo Freire (2002) devemos lutar pela dignidade da prática docente, e essa dignidade também diz ao “respeito que os professores devem ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser” (FREIRE, 2002, p.27) da mesma forma a sua cultura e suas origens. O processo de construir pontes criativas ou conseguir transmitir um grão de areia, atravessa o comprometimento dos professores engajados pelo do “ideal democrático da educação para todos possa se realizar” (hooks, 2004, p.251). Nossa competência de organização política existe desde quando entramos na sala de aula.

Durante o percurso dessa narrativa, encontrei lugares comuns entre a minha vida e dos meus familiares. Voltei a questionar sobre o mérito que senti na conclusão da formação acadêmica e a valorizar as ações das políticas afirmativas nessa caminhada. Eu consegui entrar na universidade pública através das cotas de ação afirmativa para estudantes de baixa renda, recebi auxílio financeiro, alimentação, moradia e assistência psicológica para conseguir continuar meus estudos. Eu tive a oportunidade que meus pais não tiveram e

acredito que esse é só o começo de uma grande reparação histórica. Eu sou um dos muitos frutos que amadurecem nesse começo da democratização do ensino superior.

### Referências Bibliográficas

ARRUDA, Júlio Érico Alves de; AVELINO, Cátia Cristina; CARDOSO, Tatiana Lúcia; COSTA, Heloiza Helena da; LIMA, Elisanea Martins Lima; JESUS, Rodrigo Ednilson (coord.). Universidade Federal de Minas Gerais. Mérito: quem tem?. In: **Práticas pedagógicas e a lógicas meritória nas universidades/** organizadores: Jailson de Souza e Silva, Jorge Luiz Barbosa e Ana Inês Souza. – Rio de Janeiro: UFRJ, Pró-Reitoria de Extensão, 2006. 144p. Coleção Grandes Temas do Conexão de Saberes. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/332.pdf>> Acesso em: 01 de out. de 2020.

BOURDIEU, Pierre. “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura.” In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**, Petrópolis: Vozes, 2003, p.41-64.

CARTA CAPITAL. TOLENTINO, Luana. “**Esse é o meu maior sonho, ser advogada para tirar meu pai da cadeia.**” Luana Tolentino. Disponível em <<https://www.cartacapital.com.br/opiniao/esse-e-o-meu-maior-sonho-ser-advogada-para-tirar-o-meu-pai-da-cadeia/>> Acesso em: 02 de outubro de 2020.

CARTA CAPITAL. **“Racismo impede que crianças e jovens negros concluem os estudos.”** Luana Tolentino. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniaio/racismo-impede-que-criancas-e-jovens-negros-concluem-os-estudos/>> Acesso em: 03 de outubro de 2020.

CENTRO DE ESTUDOS SOBRE JUSTIÇA EM TRANSIÇÃO. **“Desmonte da educação a anti-intelectualismo no governo.”** Disponível em: <https://cjt.ufmg.br/2019/05/09/desmonte-da-educacao-a-anti-intelectualismo-no-governo-bolsonaro/>. Acesso em: 29 de setembro de 2020.

FREIRE, PAULO. **A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. Impresso no Brasil, 2002. Disponível em: [http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire\\_P\\_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf](http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf)> Acesso em: 06 de julho de 2020.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir - a educação como prática da liberdade.** Martins Fontes. São Paulo, 2017.

REVISTA FOLHA DE SÃO PAULO. **“O pacto branco e a maldição da mediocridade.”** Djamila Ribeiro. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2019/05/o-pacto-branco-e-a-maldicao-da-mediocridade.shtml>> Acesso em: 02 outubro de 2020.

UOL EDUCAÇÃO. **“Problema financeiro é maior barreiras para universitários negros, diz estudo.”** Monique Cardoso. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/08/09/problema-financeiro-e-maior-barreira-para-universitarios-negros-diz-estudo.htm> Acesso em: 29 de setembro de 2020.