



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO-PPG
ÓRGÃO DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICAS COM ÊNFASE EM
CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E CONTEMPORANEIDADE-
PPGREC**

JUCIARA PERMINIO DE QUEIROZ SOUZA

**“PRODUZINDO CORPOS E PERTENCIMENTOS ÉTNICOS EM UM
GRUPO DE DANÇA EM ILHÉUS-BA”**

**JEQUIÉ
2018**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E
CONTEMPORANEIDADE-PPGREC**

JUCIARA PERMINIO DE QUEIROZ SOUZA

**“PRODUZINDO CORPOS E PERTENCIMENTOS ÉTNICOS
EM UM GRUPO DE DANÇA EM ILHÉUS-BA”**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade como requisito para obtenção do título de Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade.

Orientador: Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana

Co-Orientadora: Profa. Dra. Marise de Santana

2018

ii

S729p Souza, Juciara Perminio de Queiroz.

Produzindo corpos e pertencimentos étnicos em um grupo de dança em Ilhéus-Ba / Juciara Perminio de Queiroz Souza.- Jequié, 2018.
118f.

(Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, sob orientação do Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana e co-orientação da Profa. Dra. Marise de Santana)

1.Etnicidade 2.Corpo 3.Dança 4.Pertencimento étnico I.Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia II.Título

CDD – 301.45096081

Rafaella Cândia Portela de Sousa - CRB 5/1710. Bibliotecária – UESB - Jequié

JUCIARA PERMINIO DE QUEIROZ SOUZA

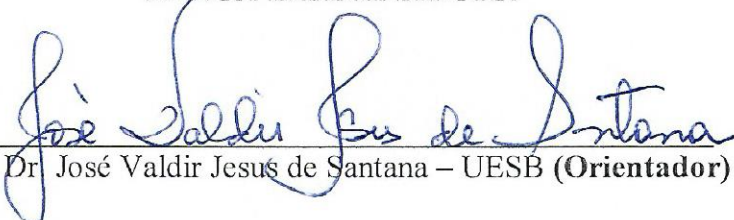
**“PRODUZINDO CORPOS E PERTENCIMENTOS ÉTNICOS EM UM GRUPO DE DANÇA
EM ILHÉUS-BA”**


Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação, em Nível de Mestrado Acadêmico, em Relações Étnicas e Contemporaneidade- PPGREC, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB, Campus de Jequié.

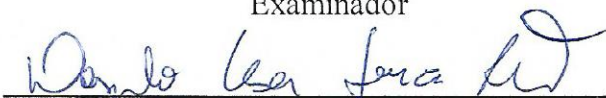
Linha de Pesquisa 1: **Etnicidade, Memória e Educação.**

Aprovada em: 18 de junho de 2018.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana – UESB (Orientador)


Prof. Dr. Álamio Pimentel Gonçalves da Silva - UFESB
Examinador


Prof. Dr. Danilo César Souza Pinto - UESB
Examinador

**JEQUIÉ
2018**

À Associação Centro Educacional de Ação Integrada – ACEAI, a José Jorge, Brendon
Willyen e aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Maria Rosa e José Perminio, por ter desde a infância me incentivado nos estudos e por me ensinar o amor e a perseverança.

Ao professor José Valdir Jesus de Santana, meu orientador, que com sua simplicidade, humildade e paciência conduziu o presente estudo. Por ter me ensinado os primeiros passos rumo a pesquisa, pelo respeito e cuidado que teve todo tempo comigo, principalmente nos momentos mais difíceis. Palavras não são suficientes para expressar, agradeço eternamente!

A Jorge e Brendon, por ter caminhado a todo tempo comigo, pelo apoio e ajuda nos momentos mais difíceis. Por batalharmos juntos por essa conquista.

A Eudes Siqueira, amigo e irmão de caminhada, por todos os momentos que sempre esteve disposto a contribuir. Pelos ricos debates e questionamentos, sua colaboração foi de grande importância, muito grata!

A Fátima Vieira, amiga de todas as horas, pelo incentivo e por me acolher nos momentos mais difíceis que passei para realização da presente pesquisa.

A professora Marise de Santana, por suas ricas colaborações no presente estudo.

As minhas irmãs Maria da Glória, Zilma, Andrea e Roseane e ao meu Irmão José Perminio pela torcida e apoio ainda que a distância. De modo especial a Zilma, que durante a realização deste estudo cuidou com muito amor e dedicação do meu querido Brendon.

A todos os familiares, cunhados, cunhadas, sobrinhos, primas, tios e tias pelo apoio e colaboração.

A Moabe, que esteve sempre à disposição para me socorrer com sua valiosa contribuição tecnológica. MUITÍSSIMO OBRIGADA!

A professora e amiga Priscila Nascimento, pela companhia e por ter contribuído na locomoção para a realização desse trabalho. Muito grata!

A todos/as adolescentes e a professora Elane Cage, por todo o aprendizado e por construírem junto comigo, Valdir e Marise o presente trabalho, agradeço de coração.

As mães das adolescentes, por sua colaboração para esse estudo.

A coordenação do projeto Aninha Assis, Suy Barros, Pedro Henrique e Larissa pelo apoio e por tudo que não dar para explicar. Sou porque somos!

A todos os voluntários e colaboradores da ACEAI, pela parceria e amizade que cultivamos antes, durante e depois da pesquisa.

As irmãs da Santíssima Trindade Lourdes, Luzia e Bernadete (in memoria) pela coragem e garra e por ter dedicado suas vidas a estar junto dos mais necessitados.

Ao grupo missionário da Santíssima Trindade pelo apoio e incentivo.

Aos professores Álamo Pimentel Gonçalves da Silva e Danilo César Souza Pinto, por suas valiosas contribuições na construção do presente estudo, desde o momento da qualificação.

A Hamilton, Vivian, Wesley e nosso agregado Eudes, pela nossa convivência gostosa durante um ano na “Casa Miceli” em Jequié, onde compartilhávamos angústias, alegrias e conhecimentos. Momentos inesquecíveis que ficarão para sempre na memória.

A família Odeere, professores, professoras, funcionários, funcionárias, colaboradores, colaboradoras, estudantes... Muito obrigada.

A amiga de todas as horas, Ana Maria de Ibirapitanga, por disponibilizar seu apartamento em Ilhéus para realização da pesquisa, pelo apoio e incentivo, muitíssimo obrigada!

Aos colegas de turma do mestrado e cursistas de extensão com quem pude conviver durante dois anos, aprendendo juntos, valeu muito todos os momentos que compartilhamos aprendizados, angústias e sonhos.

A todos os amigos e amigas que direta ou indiretamente torceram, apoiaram e incentivaram para que eu chegasse até aqui, feliz por ter a presença de cada na minha vida

Aos colegas da turma de especialização em Educação e Diversidade Étnico-cultural de Itapetinga, muito obrigada pela torcida e energias positivas.

A minha amiga Débora Guimarães, pelo acolhimento na sua casa e por tudo, muito obrigada!

As colegas professoras e toda equipe da Escola Izolina Sá Barros de Ubaitaba pela torcida, valeu mesmo.

Ao Movimento CETA, ACAPEB, Congregação Santíssima Trindade... A todos vocês, companheiras e companheiros, pelos sonhos, lutas e conquistas que compartilhamos.

“ Se o corpo pode simbolizar a existência, é porque ele a realiza e é sua totalidade”

(Merleau-Ponty, 1971, p. 175)

SOUZA, Juciara Perminio de Queiroz. **Produzindo corpos e pertencimentos étnicos em um grupo de dança em Ilhéus -Bahia**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Nível de Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB – Campus de Jequié, 2017.

RESUMO

Produzindo corpos e pertencimentos étnicos é resultado de uma pesquisa que buscou investigar as relações étnicas a partir das interações vivenciadas por adolescentes de grupo de dança em um projeto social, localizado no bairro Nossa Senhora da Vitória em Ilhéus-BA. A dança situa-se como o lugar para compreender as manifestações do fenômeno étnico através do corpo, permitindo pensar a elaboração das identidades étnicas dos/as adolescentes. As inscrições produzidas e produtoras do/no corpo atualizam “sentimentos de pertença”, reelaboram subjetividades, especialmente entre grupos que, historicamente, têm ficado à margem da sociedade, através de processos excludentes, de ordem econômica, social e cultural. Diante dos debates atuais envolvendo as relações étnicas na sociedade brasileira, marcadas por desigualdades sociais, mas também por lutas de resistência étnica, o problema central dessa investigação se centrou na seguinte questão: Como adolescentes praticantes de balé clássico evocam pertencimentos étnicos na produção de seus corpos em um grupo de dança localizado no bairro Nossa Senhora da Vitória, em Ilhéus-BA? Nisso, constituem objetivos específicos desta pesquisa: identificar os sinais diacríticos do corpo que dança, as fronteiras que o corpo exprime entre balé clássico e dança contemporânea; investigar quais identidades étnicas são elaboradas no contexto da dança clássica e contemporânea desenvolvida pelo grupo. A pesquisa foi realizada a partir do método etnográfico, baseado nos estudos de Cliford (1998), Frankham e MacRae (2015). Recorremos, ademais, às contribuições de autores como Fredrick Barth (2000), Philippe Poutignat e Jocelyne Streiff-Fernat (2011), Roberto Cardoso de Oliveira (1976, 2003) e Manuela Carneiro da Cunha (2009) que elaboram o conceito de Etnicidade, o qual tem nos permitido compreender o fenômeno étnico a partir dos sentidos socialmente construídos pelos sujeitos de nossa pesquisa, através do modo como estes produzem seus corpos e identidades tendo como referência a dança e o “lugar de periferia” em que ocupam/residem. Na medida em que o corpo tem sido alvo de diversos estudos em diferentes áreas do conhecimento, neste trabalho utilizamo-nos do referencial produzido pela antropologia, especialmente as contribuições de Mauss (2003), Csordas (2008), Le Breton (2013a, 2013b, 2016), dentre outros. A produção de corpos na dança está para além do visível, está também no plano da imaterialidade, diz respeito ao modo como cada um/uma se percebe no contexto dançante, a relação com o que dança e suas identidades étnicas. Produção de corpos é produção de pessoas, de humanidades, de identidades. No contexto dessa pesquisa produzir corpos implica em produzir etnicidades.

Palavras-chave: Etnicidade; Corpo; Dança; Pertencimento Étnico.

ABSTRACT

Producing and belonging to an ethnic group of research that sought to investigate ethnic relations from the interactions experienced by adolescents of dance group in a social project, located in the neighborhood Nossa Senhora da Vitória in Ilhéus-BA. The dance is situated as the place to understand the manifestations of the ethnic phenomenon through the body, allowing to think the elaboration of the ethnic identities of the adolescents. The inscriptions produced and producer of/on the body update "feelings of belonging", reworking subjectivities, especially among groups that have historically been marginalized by exclusionary processes of economic, social and cultural order. In the face of current discussion involving ethnic relations in Brazilian society, marked by social inequalities but also by struggles of ethnic resistance, the central problem of this research centered on the following question: How classical ballet dancers teen evoke ethnic belonging in the production of their bodies, in a dance group located in the neighborhood Nossa Senhora da Vitória, in Ilhéus-BA? In this, the specific objectives of this research are: to identify the diacritical signs of the dancing body, the boundaries that the body expresses between classical ballet and contemporary dance; to investigate which ethnic identities are elaborated in the context of the classical and contemporary dance developed by the group. The research was based on the ethnographic method, based on studies by Clifford (1998), Frankham and MacRae (2015). We resort, in addition, the contributions of authors such as Fredrick Barth (2000), Philippe Poutignat and Jocelyne Streiff-Fernat (2011), Roberto Cardoso de Oliveira (1976, 2003) and Manuela Carneiro da Cunha (2009) which produce the concept of ethnicity, has allowed us to understand the ethnic phenomenon from the socially constructed senses by the subjects of our research, through the way in which they produce their bodies and identities, having as reference the dance and the "periphery place" in which they occupy / reside. In the means that the body has been the target of several studies in different areas of knowledge, in this work we use the reference produced by anthropology, especially the contributions of Mauss (2003), Csordas (2008), Le Breton (2013a, 2013b, 2016), among others. The production of bodies in dance is beyond the visible, it is also in the plane of immateriality, it refers to the way each one perceives himself in the dancing context, the relation with which he dances and his ethnic identities. Production of bodies is the production of people, of the humanities, of identities. In the context of this research, producing bodies implies producing ethnicities.

Keywords: Ethnicity; Body; Dance; Ethnic Belonging.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Mapa – Capitânicas Hereditárias. p. 32
Figura 2	Mapa – localização do bairro Nossa Senhora da Vitória. p. 37
Figura 3	Imagens do espaço do projeto com algumas atividades. p. 47/48
Figura 4	Processo de maquiagem antes da apresentação da Coreografia Orixás. p. 81/82

SIGLAS

ACAPEB	Associação Cultural e Beneficente Antônio Pereira Barbosa
ACEAI	Associação Centro Educacional de Ação Integrada
BTCA	Companhia de Dança Balé Castro Alves
CETA	Movimento Estadual de trabalhadores/as acampados/as, assentados/as e Quilombolas
COOLIMPA	Cooperativa de Catadores Consciência Limpa
GEPA	Grupo de Evangelização pela Arte
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia da Bahia
ODEERE	Órgão de Educação e Relações Étnicas
PPGREC	Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade
PJ	Pastoral da Juventude
SECULT	Secretaria de Cultura e Turismo
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. SITUANDO O LÓCUS DA PESQUISA E A METODOLOGIA	21
1.1 Lócus e sujeitos da pesquisa: primeiras aproximações.....	21
1.2 Sobre o método e as técnicas utilizadas.....	24
2. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DO PROJETO SOCIAL ASSOCIAÇÃO CENTRO EDUCACIONAL DE AÇÃO INTEGRADA – ACEAI	31
2.1 O bairro Nossa Senhora da Vitória no município de Ilhéus –Bahia	31
2.2 O surgimento do projeto missionário e a escola de dança GEPA.....	41
3. O CAMPO DA DANÇA E A DANÇA NO CAMPO: POSSIBILIDADE DE DIFERENTES OLHARES	53
3.1 O corpo dançante e a produção de sentidos étnicos.....	63
4. O VINCULO INTRAGRUPAL E A EMERGENCIA DE FRONTEIRAS ÉTNICAS .	75
4.1 Etnicidades e identidades nas narrativas de ascendência/descendência: o drama entre raça e outros pertencimentos étnicos	83
4.2 Aprendendo a ser negra: um aspecto do fenômeno étnico na contemporaneidade.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS – DANÇAR É A MELODIA DA VIDA	103
REFERÊNCIAS	106
ANEXOS	114

INTRODUÇÃO

O debate atual sobre as relações étnicas na sociedade brasileira leva em consideração que diferentes grupos étnicos a constitui, mesmo que ao longo do processo histórico, diferentes dispositivos foram utilizados por parte do Estado brasileiro no sentido de assimilar essa diversidade étnica ao discurso hegemônico da Nação, como aconteceu com os povos indígenas, quilombolas e com a população afro-brasileira. Todavia, é possível afirmar que, atualmente, (fenômeno que vem se constituindo desde as últimas décadas do século passado) diferentes grupos étnicos em nosso país, principalmente aqueles que sofreram a tentativa de invisibilização durante séculos, a exemplo de coletivos negros e indígenas, têm reafirmado seus pertencimentos étnicos em distintos espaços da sociedade, realçando suas diferenças.

No decorrer da história, o corpo tem sido alvo de diversos estudos com distintas perspectivas e em diferentes áreas do conhecimento, no entanto, a nossa atenção neste trabalho centra-se no debate antropológico sobre o corpo e, nesse sentido, buscou-se investigar o corpo e a sua produção na perspectiva das relações étnicas, tendo a dança como lugar privilegiado para esse empreendimento.

Assim, o corpo nesse estudo está para além das dualidades mente-corpo, sujeito-objeto. Como afirma Csordas (2008, p. 102), “o corpo não é um objeto a ser estudado em relação a cultura, mas é o sujeito da cultura; em outras palavras, a base existencial da cultura”.

Ao estudar temáticas relacionadas ao corpo frente as relações étnicas devemos nos atentar tanto para as formalidades técnicas da academia para a investigação dos “objetos” de estudo quanto para o fato de perceber que a vivência dos diferentes corpos são constructos culturais elaborados e vividos por diferentes sujeitos em contextos socioculturais distintos. Assim, ao falar de vivência e constructos culturais quero seguir falando da minha curiosidade e desejo de estudar a presente temática e a minha relação com o campo. Farei, portanto, uma breve digressão, antes de explicitar a problemática, os objetivos e o contexto da pesquisa.

A princípio, destaco fatos que me marcam enquanto mulher negra, militante de movimento social, professora da escola pública, bem como aqueles que dizem respeito a minha origem de classe social popular. Lembro-me de quando era criança e ouvia as histórias de vida da minha avó paterna. As rápidas memórias do tempo da infância são para mim bastante significativas porque à medida que me proponho a pesquisar uma temática como essa se faz mister situar quem sou e de onde venho. Recordo-me das coisas que ouvi da minha vó paterna,

principalmente nos momentos em que sentávamos no quintal para pentear seus cabelos longos, crespos e brancos. Recordo-me de sua fala tranquila e serena: “Biu (seu primogênito) quando nasceu era muito pretinho, feinho, quando chegava visita eu escondia”, dentre tantas outras conversas em que aparecia a aversão ao negro, mesmo esta afirmando ser descendente de escravo. Foi uma infância na presença de pai e mãe, rodeado de irmãs, irmãos, primos e primas, tios e tias, em uma pequena propriedade rural no município de Aurelino Leal. Venho de uma família de vários pertencimentos étnicos. Minha avó paterna, negra, afirmava ser filha de escravo alforriado; meu avô paterno, de fenótipo branco, descendente de português. Meu avô materno também era negro e minha avó materna, que não tive a oportunidade de conhecer, mas na fala da minha mãe percebo o pertencimento negro. Portanto, são essas várias histórias que me constroem e me marcam como ser humano e sujeito cultural. Minha mãe, Maria Rosa dos Santos, praticante do catolicismo popular, doméstica e trabalhadora rural, com pouquíssima escolaridade formal, aprendeu desde cedo a lidar com a lavoura do cacau, café e criação de pequenos animais. Meu pai, José Perminio de Queiroz, trabalhador rural, estudou até a quarta série do Ensino Fundamental I¹, porém homem de exímia inteligência, contador de piadas, causos e literatura de cordel, sempre nos incentivou nos estudos. Quantas recordações!

Dos fatos narrados que versavam sobre as diferenças corporais ou ainda as diferenças étnicas estampadas nos corpos daqueles e daquelas que faziam parte das narrativas de minha vó, cresci vivenciando dentro da minha família situações que me levaram desde muito cedo a questionar: Por que algumas pessoas não gostavam de pessoas pretas? O que elas apresentavam que tanto incomodavam? Por que eram tratadas de forma diferentes até mesmos nas narrativas dos mais velhos? Com o passar do tempo, continuei me inquietando, visto que as marcas enigmáticas do preconceito e da discriminação não eram apenas narrativas que circulavam em meu universo social, eram também sentidas na própria pele².

Saindo de uma adolescência marcada negativamente pelas diferenças corporais, a juventude me dá sinais de novos tempos, novos olhares. Ao casar, ainda jovem, saio de

¹ Atualmente o que era denominado quarta série do Ensino Fundamental I equivale ao quinto ano do ensino fundamental I, alterado pelo Projeto de lei n° 144/2005 que estabelece a duração mínima de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Em fevereiro de 2006 o Presidente da República sancionou a lei n° 11.274 que regulamenta o Ensino Fundamental de 9 anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/encceja-2/313-programas-e-acoos-1921564125/ensino-fundamental-de-nove-anos-515321662/12378-ensino-fundamental-de-nove-anos-legislacao>. Acesso em 20/08/2017.

² São recordações de acontecimentos que me marcaram, mesmo os que tenham sido de brincadeira. Fui crescendo e percebendo que havia um tratamento diferenciado para os corpos de fenótipo negro. Passei pelos preconceitos que a criança negra passa nas escolas, bem como as discriminações que o negro e a negra sofrem nas suas relações sociais cotidianamente.

Itapitanga-Ba, onde estudei o Ensino Fundamental II e Médio e passo a residir no município de Gongogi-BA, relativamente menos desenvolvido, onde começo participar do grupo de jovens da Pastoral da Juventude - PJ da Igreja Católica³ em 1997. Na comunidade católica de Gongogi àquela época, a pastoral da juventude, composta por jovens da periferia, organizava encontros aos sábados à noite para discutir temas transversais, desde o conteúdo eclesial ao político, cultural e socioeconômico em nível local e nacional. A minha participação na Pastoral da Juventude foi muito importante para o meu processo de amadurecimento político, uma vez que as temáticas abordadas nos encontros me levaram a uma militância social, buscando, junto ao coletivo, soluções para os problemas enfrentados pela juventude da comunidade⁴. Compreendo que a partir daí que o desvelamento da realidade me coloca de forma consciente frente aos problemas enfrentados pelos grupos étnicos negros e indígenas na sociedade brasileira. Considero a minha participação no grupo como ponto inicial para a tomada de consciência do meu pertencimento étnico.

Em 1999, passei a fazer parte da Comissão de Educação Regional do movimento de Acampados, Assentados e Quilombolas da Bahia (Conhecido como movimento CETA), o que me levou a participar do primeiro curso de licenciatura em Pedagogia da Terra⁵ em 2004, pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XVII (Bom Jesus da Lapa). Durante o

³ A história da Pastoral da Juventude começa pelos anos 70 ou, até, com a Ação Católica Especializada (JAC, JEC, JOC, JUC), nos anos 60. Não podemos negar que aprendemos muito da Ação Católica, da Teologia da Libertação, da Pedagogia do Oprimido. No final da década de 70 e no início dos anos 80 a Igreja vivia um período de grandes expectativas, pois Medellín e Puebla trouxeram novos ares para a ação pastoral com a opção concreta pelos pobres e pelos jovens. Esta opção possibilitou ampliar o trabalho que vinha sendo desenvolvido com a juventude em movimento, para a construção de uma proposta mais orgânica. Conforme <http://www.pj.org.br/quem-somos/historia-da-pastoral-da-juventude>. Acesso em: 30 de maio de 2017. Nesse período, já realizávamos seminários de consciência negra com objetivo de debater junto à comunidade, principalmente o público estudantil, os processos de exclusão do negro na sociedade e suas consequências.

⁴ Como ato prático das nossas discussões no grupo sobre o processo de exclusão social e falta de políticas públicas para a juventude, em 1998, já professora concursada no município, junto com outros jovens da PJ fundamos a Associação Cultural e Beneficente Antônio Pereira Barbosa – ACAPEB, dotada de uma biblioteca comunitária, única no município àquela época, com objetivo de valorizar os personagens que adormeciam no anonimato na história do município, resgate do folclore infantil e potencialização das manifestações culturais. Iniciamos com realização de vários projetos e eventos direcionados a valorização da cultura popular e diversidade étnico cultural. Em 2001, realizamos um evento regional denominado FAZ ARTE, a partir deste, criamos o Projeto Quilombo Tribo Zumbi, com o objetivo de valorizar a cultura negra, com realização de atividades artísticas, principalmente música e dança afro, além do apoio a manifestações culturais negras da comunidade, a exemplo do samba-de-roda e grupos de capoeira. A iniciativa teve relevância no protagonismo juvenil, levando alguns jovens a compreender e valorizar as experiências cotidianas.

⁵ O curso foi uma parceria do INCRA com a UNEB e os Movimentos Sociais de Luta pela Terra, que integram o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), com o objetivo de oferecer capacitação aos seus membros para atuarem nas escolas do campo.

curso, encontrei na disciplina de Antropologia da educação a possibilidade de estudar temáticas que versassem sobre os processos de exclusão de negros e negras no sistema escolar. Na oportunidade, a problemática de pesquisa era investigar como ocorria o ensino para as relações étnico-raciais. O estudo foi realizado em uma escola multisseriada do campo, no município de Gongogi, e trouxe o tema *Educação e as relações étnico-raciais: ressignificando a identidade negra*. Esse trabalho me possibilitou aguçar o olhar nas práticas mais simples do cotidiano escolar e perceber que a aparência corporal, ou seja, o fenótipo negro/a das crianças era um forte marcador nas relações interpessoais.

Continuei a buscar especialização na área de estudo da graduação quando, em 2014, fui selecionada na especialização *latu sensu* em Educação e Diversidade Étnico-cultural, na Universidade do Sudoeste da Bahia – UESB, Campus de Itapetinga, onde a partir das discussões na disciplina Antropologia, Relações Étnico-raciais e Educação fui motivada a construir a presente proposta do estudo. Nesse ínterim, já participava do processo seletivo do PPGREC – Programa de Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade. Com persistência e estudo tive a honra de ser selecionada na terceira turma e juntamente com meu orientador José Valdir Jesus de Santana e minha co-orientadora Marise de Santana procuramos amadurecer as ideias e os objetivos do presente estudo delineando os caminhos da pesquisa. Ademais, o ODEERE - Órgão de Educação e Relações Étnicas/UESB, responsável pelo Programa de Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade - PPGREC, me proporcionou nas aulas e na experiência cotidiana das relações interpessoais ampliar visões e possibilidades de refletir sobre o objeto de estudo em tela.

A escolha da temática e o campo de pesquisa não surgiram do acaso, sempre estiveram presentes nos diversos momentos da minha vida. Poderia enumerar vários motivos que me levam ao desenvolvimento desta pesquisa, porém, destaco aqueles que considero mais relevantes: a) pelo fato de ser mulher negra e me autoidentificar como pertencente a esse grupo que historicamente sofreu no corpo/alma as injustiças sociais; b) o fato de ser educadora, percebo a necessidade de ampliar o debate no cotidiano escolar sobre as relações étnicas e o legado africano, afro-brasileiro e indígena na formação da sociedade brasileira; c) por acreditar na utopia de uma sociedade onde as diferenças étnicas estampadas nos corpos possam ser vistas como valor social e não motivo para justificar desigualdades, exclusão, preconceitos e racismo; d) por vivenciar e acreditar na contribuição da educação não-formal no processo de construção do conhecimento. E ainda, por acreditar na possibilidade da construção de conhecimento que nos leve a descolonizar o modo de olhar os diferentes corpos nas interações sociais, isto é, para

além da visão eurocêntrica, que de alguma forma ainda permeia o imaginário social brasileiro. O campo da educação formal e não-formal se entrecruzam cotidianamente na minha experiência de professora, militante de movimento social e membro de organização da sociedade civil. O caminho dessa pesquisa evidencia essa dinâmica.

Não por acaso, por volta do ano de 2007, fui convidada para participar de um grupo Missionário de Leigos e Leigas⁶ da Congregação das Irmãs Missionárias da Santíssima Trindade no município de Ilhéus. A Congregação é fundadora do projeto social Associação Centro Educacional de Ação Integrada – ACEAI, no Bairro Nossa Senhora da Vitória, periferia do município, que oferece gratuitamente atividades culturais de dança e música; funciona também uma creche para atender principalmente crianças carentes da comunidade, além de oferecer cursos profissionalizantes. E assim passo a participar de eventos organizados pela instituição e de algum modo a colaborar voluntariamente com a instituição tendo, por exemplo, aprovado junto ao Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Ilhéus dois projetos de nossa autoria (eu e Jorge Souza) intitulados “*Dança com Amor*” e “*Tocando a Vida com Amor*” para a escola de dança e de música respectivamente.

A pesquisa foi pensada (quando inscrevo o projeto para a seleção do mestrado) para ser desenvolvida em uma escola pública com adolescentes do último ano do Ensino Fundamental II. Durante as aulas no mestrado fui motivada a refletir acerca da possibilidade em desenvolver a pesquisa no curso de licenciatura em Dança na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, campus de Jequié, com discentes do sétimo semestre, por entender que estes estudariam temáticas específicas sobre corpo e as utilizariam em sua profissionalização. Ainda na fase exploratória da pesquisa, o contexto político do nosso país mudou radicalmente com o golpe político executado pela direita conservadora contra a então presidente Dilma Rousseff. Ao assumir a presidência do país, o interino Michel Temer iniciou uma série de reformas que colocaram em risco o serviço público, inclusive a funcionalidade das universidades públicas, além de outros direitos do cidadão brasileiro com a Proposta de Emenda Constitucional - PEC

⁶ A criação desse grupo missionário de leigos e leigas dentro da Congregação das Irmãs Missionárias da Santíssima Trindade se deu após um momento de rupturas, quando saíram algumas missionárias da congregação deixando uma lacuna em recursos humanos. A congregação é fundadora de um projeto social no Bairro Nossa Senhora da Vitória, periferia do município, com atividades culturais de dança e música, creche para atender principalmente crianças carentes e cursos profissionalizantes. À época funcionava também como escola de educação infantil e ensino fundamental I conveniada com a Prefeitura Municipal de Ilhéus. Apenas três irmãs para acompanhar o desenvolvimento das atividades executadas no projeto social e a necessidade de buscar financiamento acabou gerando a necessidade de atrair novas pessoas para colaborar com a proposta. O termo missionário (a) é ressignificado no contexto do grupo se referindo a aqueles e aquelas que desenvolvem serviço social voluntário nas suas comunidades.

nº 55 de 2016, que congela os gastos sociais por 20 anos, o que motivou uma série de manifestações populares no país, principalmente com ocupação das universidades públicas. Na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus de Jequié, a ocupação durou cerca de 60 dias, ensejando uma impossibilidade no andamento à pesquisa e tendo em vista a previsão de novas ocupações e greves foi preciso encontrar novo caminho.

Na manhã de 21 de novembro de 2016, ao abrir minhas redes sociais, deparo-me com um vídeo de apresentação de dança afro realizado pela escola de dança do projeto social - ACEAI. Era o sinal que precisava para definir os rumos da pesquisa. De imediato, fiz contato com meu orientador, que também já demonstrava sua preocupação com o campo e, no diálogo, decidimos entrar em contato com as irmãs fundadoras do projeto e com a atual coordenação, que receberam a notícia com muito entusiasmo. Logo marquei para comparecer à sede do projeto para apresentação da proposta da pesquisa. A minha relação com o campo e com os sujeitos que ali estão não se inicia com a pesquisa, porque já existia uma relação de companheirismo, parceria e de pertencimento anterior, como já sinalizado.

E assim os dilemas da pesquisa me colocam diante de corpos e pertencimentos que se entrelaçam na trama da vida, a partir da Associação Centro Educacional de Ação Integrada – ACEAI, no Bairro Nossa Senhora da Vitória, periferia do município de Ilhéus. De certo modo, passo a me ver naquele local, representada por aqueles corpos que, cotidianamente, elaboram estratégias de superação das desigualdades sociais que insistem em colocar grupos em condição de inferioridade e subalternidade.

Acreditamos que as inscrições produzidas e produtoras do/no corpo atualizam “sentimentos de pertença”, reelaboram subjetividades, especialmente entre grupos que, historicamente, têm ficado à margem da sociedade através de processos excludentes de ordem econômica, social e cultural. E diante dos debates atuais envolvendo as relações étnicas na sociedade brasileira, marcadas por desigualdades sociais, mas também por lutas de resistência étnica e cultural, é que nos propomos, neste trabalho, investigar o seguinte problema: *Como as adolescentes praticantes de balé clássico evocam pertencimentos étnicos na da produção de seus corpos em um grupo de dança localizado no bairro Nossa Senhora da Vitória, em Ilhéus-BA?* A partir do problema proposto o estudo desenvolveu-se tomando como base os seguintes objetivos: identificar os sinais diacríticos do corpo que dança, as fronteiras que o corpo exprime entre o balé clássico e a dança contemporânea; investigar quais identidades étnicas são elaboradas no contexto da dança clássica e contemporânea desenvolvida pelo grupo.

Pensar a relação entre corpo, dança e etnicidade nos leva a mobilizar categorias e conceitos analíticos que têm longa tradição nas ciências sociais, em especial na Antropologia. Nessa pesquisa, as discussões em torno das etnicidades, identidades e identidades étnicas serão acionadas a partir de autores como Barth (2000, 2003, 2005), Fenton (2003), Poutignat & Streiffe-Fenart (2011), Carneiro da Cunha (2009), Oliveira (1976, 2003), Roosens (2003), Hall (2006) e Silva (2014), dentre outros. Mauss (2003), Almeida (2004) Csordas (2008), Le Breton (2013a, 2013b, 2016,) nos auxiliam na discussão sobre corpo. Na breve discussão sobre dança clássica e dança contemporânea utilizamo-nos de Bourcier (2001), Protinari (1989), Assumpção (2003) Gonçalves e Osorio (2014), Siqueira (2006) e Monteiro (2011). Metodologicamente, utilizamo-nos da etnografia e, nesse sentido, recorreremos a Clifford (1998), Frankham e MacRae (2015) e Pimentel (2009) para a discussão sobre etnografia, e Alberti (2004) para a discussão acerca da entrevista temática.

No que se refere aos aspectos textuais, o presente trabalho está organizado em seis partes: introdução, capítulos I, II, III e IV e as considerações finais. Na “Introdução”, procuramos informar o que motivou esta pesquisa e sua estruturação, apontando alguns pontos que consideramos relevantes para a compreensão do seu desenvolvimento, a exemplo do problema de investigação, objeto de pesquisa, os objetivos e as categorias de análise que mobilizam nossa compreensão acerca do objeto em análise.

No primeiro capítulo, “Situando o lócus da pesquisa e a metodologia”, apresentamos os passos iniciais da pesquisa, a apresentação da proposta da pesquisa para o grupo de adolescente e a caracterização das/os colaboradoras/es; em seguida os aspectos teórico/metodológico em que explicitamos o método e as técnicas utilizadas.

No segundo capítulo, “Contextualização histórico-cultural do Projeto social Associação Centro Educacional de Ação Integrada – ACEAI”, buscamos situar o contexto histórico do surgimento do município de Ilhéus e do bairro Nossa Senhora da Vitória onde está localizado o referido projeto social. Em seguida demonstramos o surgimento do projeto e as atividades que desenvolve na atualidade, destacando a escola de dança onde foi realizado o presente estudo.

No terceiro capítulo, “O campo da dança e a dança no campo: possibilidade de diferentes olhares”, apresentamos uma discussão teórica sobre dança clássica, dança contemporânea e como estas acontecem no cotidiano do grupo pesquisado, bem como algumas pesquisas em dança que de alguma maneira dialoga com nosso objeto de pesquisa. Em seguida, abordamos o corpo dançante e a produção de sentidos étnicos, baseando-se no conceito de

performance abordado por (Taylor 2013) e Schechner (2013) dialogando com os dados obtidos em campo.

No quarto capítulo, “O vínculo intragrupal e a emergência das fronteiras étnicas”, apontamos algumas discussões sobre o estudo da etnicidade e como esta se apresenta na contemporaneidade. No contexto deste estudo, o vínculo intragrupal no grupo de dança de adolescentes e suas narrativas de ascendência/descendência são acionadas para afirmar pertencimentos étnicos. Ademais, destacamos como a produção de corpos na dança proporciona afirmação de pertencimentos étnicos através da valorização da cultura indígena e afro-brasileira, do processo de construção do conhecimento e dos exemplos de autoafirmação étnica vivenciados no cotidiano do projeto social.

Nas “Considerações finais”, apontamos nossas impressões sobre o que o campo nos revelou, afirmando que produzir corpos é produzir identidades, pessoas e etnicidades. Os pertencimentos étnicos na dança estão no plano do material e do imaterial, visto que o modo como cada um se identifica com as obras coreográficas deve-se ao seu pertencimento étnico. A técnica da dança clássica é utilizada pelo grupo para produzirem obras coreográficas que falam de suas realidades existenciais. Dançar é uma forma de demonstrar emoções, sentimentos, é se envolver na trama da vida. Como nos diz uma das colaboradoras, “dançar é a melodia da vida”!

1. SITUANDO O LÓCUS DA PESQUISA E A METODOLOGIA

Luz no meio da favela,
Faveladas brilhando,
Pobre, pretas, sem muita escolha
Subindo no palco do teatro municipal de Ilhéus.
Holofotes fortes brilham.
Um alguém levou uma, depois duas, depois três de nós, para onde?
Ah, para prostituição,
Menina de quinze anos foi obrigada a desistir do seu sonho,
Dançar um espetáculo de ponta,
Uma gravidez inesperada, quem culpar?
Talvez o seu desacreditar de que a pobre preta de favela
Era igual ou melhor que você.
Gritos, “na favela também tem bailarinas”,
Um pequeno grupo acreditou,
Hoje me fez quem eu sou.
(Vinielli, Ilhéus, novembro de 2017)

1.1 Lócus e sujeitos da pesquisa: primeiras aproximações

A fala nativa de quem vivencia os dilemas da periferia nos insere no lócus da pesquisa. Que favela é essa? Quem são essas/es bailarinas/os? Quais pertencimentos esses corpos enunciam nesse lugar de favela? O que dançam? Esses são alguns dos questionamentos que direciona nosso olhar em campo e nos coloca diante das complexidades do fenômeno étnico na contemporaneidade.

Após telefonema e troca de mensagens nas redes sociais com as Irmãs Missionárias Lourdes e Luzia, fundadoras do projeto social Associação Centro Educacional de Ação Integrada - ACEAI e com a coordenadora Elinalva Barros (conhecida popularmente como Suy) conversando sobre a ideia de desenvolver a pesquisa no projeto social, chegou a hora de ir ao reencontro e encontro (digo reencontro pelo fato de possuir contato com algumas pessoas que lá trabalham ou são voluntárias e encontro com aqueles/as com quem nunca tive contato direto) daqueles/as que seriam os/as colaboradores/as da pesquisa, visto que eram esses/as que deveriam ou não aceitar a proposta.

Ao chegar no projeto numa tarde ensolarada, deparei-me com várias crianças e pré-adolescentes que pulavam, corriam, gritavam, gargalhavam na área de lazer da instituição. Pude também observar mães que acompanhavam suas filhas no trajeto para a instituição. Me dirigi à sala da coordenação para apresentar os objetivos da pesquisa e conversamos sobre o público alvo, como seria desenvolvida e os aspectos éticos. Eram os primeiros passos da pesquisa. O campo, naquele momento, por mais que já me fosse próximo, passou a ser algo um tanto estranho, as pessoas passam a me olhar diferente, ou a condição

de pesquisadora a partir desse momento me faz olhar diferente o que já era até certo ponto conhecido. Nessa conversa fiquei sabendo das informações do funcionamento da escola de dança e, coincidentemente, era um dia de reunião com a turma dos adolescentes. A coordenação me convida para participar e apresentar a proposta de pesquisa. Já a tardinha as/os adolescentes chegam para a reunião. O olhar era de curiosidade. Procurei o máximo possível ser clara nos objetivos da pesquisa, sempre procurando adequar a linguagem para que todos/as pudessem compreender. Ao final da apresentação todos/as concordaram em participar e se responsabilizaram em conversar com seus responsáveis para garantirem a autorização. Indaguei se tinham compreendido e na oportunidade comuniquei que ia acompanhá-los nas aulas, nos ensaios, nas apresentações, dentre outras oportunidades de convivência com o grupo para buscar responder a problemática da pesquisa a partir do que enunciavam nas diferentes formas de interação no grupo, na instituição ou fora dela, bem como em conversas individuais. O grupo é formado na maioria por adolescentes que já cresceram ali no projeto social participando das aulas de dança, logo todas já me conheciam devido a minha participação nos eventos organizados pela instituição e em outras atividades internas do projeto. Iniciamos assim os nossos primeiros passos rumo a uma avalanche de emoções, sensações, interações que darão sentido e significado à produção desse estudo a partir do que dizem e expressam as colaboradoras/es nas suas vivências (Nota de Campo, Ilhéus, 22 de novembro de 2016).

A escola de dança funciona com turmas no período matutino e vespertino organizadas por idade e nível de desempenho na dança. Daí, decidimos desenvolver a pesquisa com a turma de adolescentes devido a intencionalidade da pesquisa que requer certo conhecimento e nível de maturidade cognitiva e também pelo tempo de participação nas aulas de dança no projeto. O grupo de colaboradoras é composto por quatro adolescentes do sexo feminino e um adolescente do sexo masculino, moradoras/es da comunidade, com tempo de participação na escola de dança do projeto que varia entre 6 a 10 anos e possuem idade entre 15 a 17 anos. Possuem nível de escolaridade entre o último ano do Ensino Fundamental I (9º Ano) ao último ano do Ensino Médio (3º Ano). São considerados/as família de baixa renda⁷, pais e mães autônomos, faxineiras, empregada doméstica, artesãs.

O próximo passo foi junto a professora de dança Elane Cage começar a compreender o trabalho com o balé clássico e como se dava o processo de montagem das coreografias no projeto, bem como sua experiência com a dança. Ela nos conta como começou a dançar e depois se tornou a professora responsável pela dança no projeto.

Eu comecei a dar aula aqui ia fazer 15 anos, eu ainda não tinha 15 anos quando comecei a dar aula com turminha mesmo, porque meu presente de 15 anos foi a bolsa de dança, né, aí eu ganhei a bolsa no Núcleo da Dança (Escola de dança profissional) através da congregação das irmãs. A partir daí eu passei a auxiliar e esse auxílio já foi com turma de dança (risos). Não foi assim, tia

⁷ De acordo Decreto nº 135, de 26 de junho de 2007, Art. 4º II - família de baixa renda: sem prejuízo do disposto no inciso I: a) aquela com renda familiar mensal *per capita* de até meio salário mínimo; ou b) a que possua renda familiar mensal de até três salários mínimos.

Toninha na sala e eu olhando não, tia Toninha me deu uma turminha, a das meninas. Ela dava aula em um horário e eu dava em outro e aí pronto. Quando tia Toninha foi embora, fiquei assumindo a dança no projeto e tô até hoje (informação verbal).⁸

Nas conversas fui conhecendo a experiência da professora com a dança, como era desenvolvido o seu trabalho no projeto, tempo em que passei a acompanhar a professora nas atividades na sala de dança, das quatorze às dezessete horas com as crianças e das dezessete às dezanove horas com adolescentes. Esse primeiro contato com as colaboradoras/es e com a dança foi de fundamental importância para pensar a pesquisa, considerando a minha inexperiência com a dança.

No projeto social o foco da dança não é a profissionalização ou a espetacularização e sim o processo de formação cidadã a partir da arte-educação com vistas ao empoderamento infanto-juvenil e redução da vulnerabilidade social, como podemos perceber na fala de algumas mães em um momento de diálogo que tivemos no projeto, no dia de homenagem às mães, no mês de maio de 2017.

O projeto é para formar cidadão e cidadã e mostrar para as crianças e os adolescentes que há novas possibilidades, e mostrar assim, que no mundo não existe só o caminho das drogas não, não é somente formar bailarinas e músicos. Na verdade, se sair um bailarino e uma bailarina vai ser ótimo, maravilhoso (informação verbal)⁹.

A minha ficou aqui durante anos, através do projeto muitas portas se abriram, foi através do projeto que ela conseguiu uma bolsa de balé no centro e hoje continua lá, há mais de 10 anos; o ano passado tentou fazer faculdade em Salvador, quer dizer que sempre em busca por causa do projeto, o projeto é também um incentivo para vida profissional. (informação verbal)¹⁰.

É uma oportunidade não só pra eles, a dança é uma forma de diminuir o risco com as drogas, está praticando dança é uma forma de amenizar o risco com criminalidade. Eles se tornam mais responsáveis. (informação verbal)¹¹.

Os meus tá aqui desde os 3 anos. Aqui é um espaço que é muito educativo, então o projeto daqui é muito rico principalmente para as crianças e adolescentes também, então como deixar os filhos em casa com um projeto desse? Eu acredito que aqui é o lugar ideal. (informação verbal)¹².

Cabe destacar que, inicialmente, a minha condição “de fora” não passava despercebida, principalmente pelas crianças, que sempre me perguntavam: “o que a senhora tá fazendo? Vai dançar também? Tá anotando o que aí”? Com o tempo foram se acostumando com a minha presença à medida que ia participando com elas das diversas atividades realizadas no projeto,

⁸ Entrevista concedida por Elane Cage, Ilhéus, em março de 2017.

⁹ Depoimento de mãe de adolescente colaboradora desta pesquisa, Ilhéus, em maio de 2017.

¹⁰ Depoimento de mãe de ex-aluna da escola de dança, Ilhéus, em maio de 2017.

¹¹ Depoimento de mãe de aluno da escola de dança, Ilhéus, em maio de 2017.

¹² Depoimento de mãe de aluno da escola de dança e música, Ilhéus, em maio de 2017.

como nos momentos de recreação na quadra do projeto, organização e montagem do espetáculo e atividades em sala de aula. Foram inúmeras tardes sentada no canto da sala acompanhando as aulas e ensaios, momento de muito aprendizado tanto com as crianças quanto com as adolescentes. Também pude acompanhar como acontece o processo de formação das crianças na dança e como essa formação se manifesta nas adolescentes colaboradoras/es, uma vez que todos e todas passaram por esse processo de formação tendo em vista sua participação no projeto desde criança. A relação inicial com as adolescentes foi tranquila e, mesmo sendo alguém de fora do grupo, a relação pesquisadora/colaboradores/as foi se construindo no percurso da pesquisa, mediada por parceria e companheirismo. Porém, em alguns momentos, as adolescentes se reservavam nas conversas em duplas ou trios onde compartilhavam seus segredos de adolescentes.

1.2 Sobre o método e as técnicas utilizadas

A pesquisa de fato se inicia a partir da definição de seu campo. O campo “é um termo convenientemente ambíguo como denominação, uma vez que nomeia tanto um local como uma prática ativa: campo é tanto lugar como produção, sempre em expansão” (RENTON *apud* FRANKHAM, MACRAE 2015, p. 73). Assim, é nesse espaço de produção que as vivências cotidianas na dança fornecem elementos para o desenvolvimento do presente estudo. É a partir da entrada em campo, local de interações e de produção de conhecimentos, que pude, no processo de constante reflexão, compreender como as colaboradoras elaboram sentidos acerca de seus pertencimentos étnicos a partir das relações construídas com/pela dança.

Outras vozes também fazem parte do texto, posto que sem elas ele ficaria incompleto, além de invisibilizar aquelas e aqueles que cotidianamente lutam por uma vida mais digna a partir da valorização artístico-cultural de crianças, adolescentes e jovens na periferia. São elas: As Irmãs Missionárias da Santíssima Trindade que tiveram a belíssima iniciativa de criação do projeto social; a atual coordenação, que na ausência das irmãs assumiram o projeto social, buscando a cada dia superar as dificuldades, principalmente financeiras, criando diariamente novas oportunidades para a comunidade; a professora, coreógrafa e figurinista que dedica seu tempo para, através da dança, contribuir com a formação social de crianças, adolescentes e jovens; as mães, principalmente das adolescentes, que acreditam no trabalho; a equipe de trabalho e os/as voluntários/as a exemplo de dona Ademildes, Kelson, Ana Claudia que contribuem para o desenvolvimento das diversas atividades ali realizadas.

O caminho foi de questionamentos, dúvidas e incertezas, dado o caráter flexível do método etnográfico que “requer mente aberta para fazer escolhas contínuas” (Ibid, p. 70) para

buscar novos caminhos ou nova forma de caminhar diante da proposta de investigação. Desde a entrada em campo, passei a refletir sobre os objetivos preliminares da pesquisa e os dados obtidos em campo nas aulas de dança, nos ensaios das coreografias para o espetáculo, durante as apresentações e em outros espaços a exemplo dos encontros de adolescentes realizados fora do espaço do projeto, ensaios no teatro municipal junto com outras escolas de dança.

O presente estudo baseia-se na abordagem qualitativa, por se tratar de investigar, analisar e interpretar a realidade social dos sujeitos, que é dinâmica, objetiva e subjetiva. Para Minayo, a pesquisa qualitativa

se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p.22).

Oliveira (2007) acrescenta que a pesquisa qualitativa visa buscar informações fidedignas para explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que se encontra o objeto de pesquisa. Nessa abordagem de pesquisa, a observação participante é de fundamental importância; é a partir dela que o objeto de estudo vai se delineando e tomando forma. As observações aconteceram entre novembro de 2016 a dezembro de 2017 quando passei a frequentar duas vezes por semana as aulas de balé clássico, montagem e ensaios de coreografias e organização dos eventos dentre eles: apresentação da coreografia “Pérola Negra” no evento “Maio, mês da dança” no Teatro Municipal de Ilhéus; espetáculo “Preservar a vida no bailar das águas” apresentado também no teatro; o evento “Primavera com Talentos” e o “Beleza Negra” realizado na sede da instituição, bem como outras atividades desenvolvidas pela instituição e colaboradoras da pesquisa como roda de diálogo com mães do projeto, com adolescentes, momentos de lazer com o grupo a fim de observar nesses espaços de interação a relação corpo, dança e pertencimento étnico, com olhar atento a perceber o significado que os/as colaboradoras atribuem à forma como produzem seus corpos e como as identidades são produzidas e negociadas nesse contexto.

Nesse sentido, Frankham e MacRae (2015, p. 69) afirmam que “se quisermos compreender os “outros” e como eles se comportam, precisamos suspender nossas interpretações dadas por certas para observar e esperar que os significados fiquem claros no que vemos”. É através do olhar e da escuta que o objeto de investigação vai se delineando, uma vez que é nas ações do cotidiano que os sujeitos demonstram o significado daquilo que o pesquisador pretende compreender. Desse modo, as autoras sugerem que,

[...] só podermos começar a compreender por que as pessoas se comportam como o fazem, e as histórias que elas contam, se vemos essas condutas e palavras entrelaçadas com muitos outros ‘mundos’ e palavras que provavelmente não podemos ouvir, mas precisamos perceber interiormente (FRANKHAM, MACRAE, 2015, p. 70).

Ademais, a observação participante permite o contato direto com os sujeitos, como afirma Frankham e MacRae (2015) ela é o cerne do trabalho, permite ao pesquisador envolver-se, olhar e escutar atentamente. Sobre esse ponto de vista Clifford argumenta que

A observação participante serve como uma fórmula para o contínuo vaivém entre o “interior” e o “exterior” dos acontecimentos: de um lado captando sentidos de ocorrências e gestos específicos, através da empatia; de outro, dá um passo atrás, para situar esses significados em contextos mais amplos. Acontecimentos singulares, assim, adquirem uma significação mais profunda ou mais geral, regras estruturais, e assim por diante. Entendida de modo literal, a observação participante é uma fórmula paradoxal e enganosa, mas pode ser considerada seriamente se reformulada em termos hermenêuticos, como uma dialética entre experiências e interpretação (CLIFFORD, 1998, p. 33-34).

As observações e vivências junto com as colaboradoras em diferentes momentos, como nos ensaios das coreografias, na organização e confecção dos figurinos, nas aulas práticas de balé clássico, no almoço e lanche no refeitório do projeto, no trajeto que fazíamos de volta para casa, nos ensaios e apresentações no Teatro Municipal e em outros momentos de interação dentro e fora do projeto, permitiram ao longo da pesquisa construir laços de amizade, em que partilhávamos sonhos e angústias, leituras de mundo e de vidas. As conversas informais, ações e comportamentos foram delineando o estudo em um emaranhado de questionamentos que se fazem necessários para o fazer etnográfico. “É através da experiência vivida em campo que o etnógrafo autentica os conceitos e método de trabalho” (PIMENTEL, 2009, p. 132). É na relação com o campo e seus colaboradores que se desvela a relação entre o vivido e o pensado. O autor acrescenta que “pode-se dizer que a experiência conduz à entrada em campo e o pertencimento enraíza o estar no campo, deste ponto de vista, a autoridade e o rigor resultam, sobretudo, da legitimidade do vivido na construção do pensado” (Ibid.; p. 133). No fazer etnográfico é imprescindível a experiência para concretização do pensado, só a vivência em campo pode conduzir um processo de produção de conhecimento coerente.

As entrevistas como “conversas semiestruturadas e/ou informais que tem lugar durante e após as observações” (FRANKHAM, MACRAE, 2015, p. 70) foram realizadas individualmente durante o processo de observação. Sempre que necessário conversávamos sobre aspectos da pesquisa a partir do que ocorria durante nossos encontros. Após cada momento de observação, foi registrado no diário de campo os acontecimentos do dia, as

impressões a partir da observação nos ensaios, falas e comportamentos das colaboradoras, da professora, além de registrar acontecimentos que ocorriam no projeto para além do espaço da sala de dança, mas que de algum modo tinham relação com a mesma.

Além da observação participante nas aulas técnicas de balé clássico e nos ensaios das coreografias, tornou-se necessário a aplicação de entrevistas temáticas, bem como rodas de conversas, no sentido de compreender, a partir de suas falas, o modo como elaboram sua identidade étnica e quais significados atribuem aos modos como produzem seus corpos na dança, dentre outras questões que foram surgindo com o desenrolar da pesquisa. Para Poutignat & Streif-Fernart (2011) as definições endógenas e exógenas da pertença étnica transformam a etnicidade num processo dinâmico sujeito à redefinição e a recomposição. Nesse sentido, a autoatribuição torna-se “o traço constitutivo da identidade étnica uma vez que a existência e a realidade de um grupo étnico não podem ser atestadas por outra coisa senão pelo fato de que ele próprio se designa e é designado pelos seus vizinhos” (POUTIGNAT & STREIFF-FENART, 2011, p.143). Logo, ao investigar pertencimentos étnicos deve-se levar em consideração o contexto relacional e aquilo que os sujeitos tomam para si como significativo da sua pertença.

As entrevistas temáticas “são aquelas que versam prioritariamente sobre a participação do entrevistado com o tema escolhido” (ALBERTI, 2005, p.37-38). Assim, as entrevistas temáticas discorreram sobre a história das colaboradoras na dança, os momentos de apresentação dentro e fora do projeto social, sua relação com o grupo, dentre outros aspectos que surgiam no momento de cada entrevista. Buscou-se, durante as entrevistas, promover um diálogo entre pesquisadora e colaboradores/as, e não apenas respostas a um roteiro de questões previamente elaborado. As conversas foram gravadas para melhor compreensão e esclarecimento de alguns pontos observados nas falas, comportamentos, gestos e movimentos das colaboradoras.

Os dados estão presentes no comportamento, nas ações, falas, nos escritos, imagens como também no silêncio, na forma de se expressar, nos gestos, ou seja, “há dados no que se pode dizer e no que não se pode dizer”; trata-se de “histórias inenarráveis no sentido estrito” (FRANKHAM, MACRAE, 2015, p. 70). As formas não verbais observadas em campo são importantes para a compreensão e interpretação do pesquisador. No estudo do corpo dançante, as formas não verbais, a exemplo de expressão facial, comportamento, expressão corporal, movimentos e gestos são imprescindíveis para perceber as sutilezas apresentadas no/pelo corpo e os pertencimentos que enunciam ao dançar suas coreografias. Esses elementos simbólicos, de

alguma maneira, se relacionam com as identidades e pertencimentos que elaboram nas suas vivências, como demonstraremos nos capítulos seguintes.

De acordo com Frankham, MacRae (2015, p. 70), “na etnografia, a análise, o pensamento, a escrita e a teorização estão vinculadas a esta conceituação de dados como uma coisa (frequentemente) intangível, elusiva, circunstancial. Não é um processo padronizável”. Devido a essas características, os dados em etnografia não podem ser vistos como coisas estáticas e desconectadas do contexto em que estão inseridos. O processo de análise, interpretação e escrita etnográfica é como “contar histórias’ e também ‘fazer imagens’, inventar simbolismos e posicionar tropos” (GEERTZ *apud* FRANKHAM, MACRAE, 2015, p. 70).

De acordo com as autoras, “a ideia é que o pesquisador tente - usando analogias, metáfora, diálogo, descrição, alusão etc. – comunicar como este lugar, estas pessoas, estas práticas funcionam” (Ibid, p. 70). Todavia, essas não são histórias ficcionais. “Trata-se de um processo que combina grande atenção aos detalhes do que se viu e ouviu ao longo do tempo com métodos cuidadosos, mas enfim sumariamente flexíveis, para a interpretação desses dados e a comunicação de ideias” (Ibid, 70-71).

Outrossim, a reflexão é fundamental no processo de fazer e escrever etnografia. Nesse processo surgem novas questões sobre a experiência empírica, a escrita e as teorias que subsidiam o processo de interpretação, bem como sobre a redefinição de objetivos. Desse modo,

Ao problematizar nossos processos interpretativos, é possível que surjam novas reflexões que possamos aplicar na pesquisa. É um processo dinâmico, que pode ou não se modificar a partir do surgimento de novas questões. Afinal, uma das razões principais para fazer etnografia é trabalhar de modo a descortinar novas formas de interpretar as coisas (FRANKHAM, MACRAE, 2015, p.71).

Ao iniciar a observação participante e definir os critérios de inclusão das colaboradoras na pesquisa, dialogamos sobre os aspectos éticos da pesquisa. Como aponta Frankham e MacRae (2015), no trabalho etnográfico é preciso fazer acordos sobre a confidencialidade, os limites e propósitos da pesquisa e como será usada. Dado ao caráter inconclusivo da pesquisa etnográfica, a clareza e transparência com os/as colaboradores/as sobre os propósitos se tornam imperativo para o desenvolvimento do trabalho.

Conforme Clifford (1998, p. 55), “os informantes são indivíduos específicos com nomes próprios reais – nomes que podem ser citados de forma modificada quando necessário”; no nosso caso, utilizamos os nomes reais do/das adolescentes colaboradoras como forma de

afirmação de suas identidades e reconhecimento de suas contribuições tanto para a pesquisa quanto para a instituição.

Nos estudos etnográficos aparecem termos diferentes para designar os/as sujeitos de pesquisa. Frankham, MacRae (2015) utilizam o termo participante; Clifford (1998) utiliza o termo *nativo* para designar aqueles/as que fazem parte do grupo estudado e, ao abordar a autoridade dos nativos no processo etnográfico traz o termo *informante* para designar os nativos que participam da pesquisa. Todavia, prefere o uso do termo *colaboradores* por ser mais adequado ao método etnográfico.

Tomaremos aqui o termo colaborador para designar aquelas e aqueles que tornaram essa pesquisa possível. Assim, faz-se necessário destacar qual o sentido do termo que estamos utilizando. No dicionário¹³ o termo colaborador apresenta três sentidos. 1. Que ou o que colabora ou que ajuda outrem em suas funções. 2. Que ou quem produz com outro(s) qualquer trabalho ou obra; coautor. 3. Que ou aquele que escreve artigos para publicação periódica sem pertencer ao corpo permanente de seus redatores. Preferimos o segundo sentido, visto que compreendemos o processo de fazer etnografia como um processo de construção dinâmica e coletivo em que todas as/os envolvidas/os de seu modo singular produzem conhecimento na pesquisa. É o sentimento de construção coletiva que move a escrita etnográfica, uma vez que as colaboradoras/os estão sempre juntas/os nesse processo. Ao falar sobre etnografia no contexto da educação popular Pimentel destaca que

A escrita como instância de reencontro com os indivíduos da investigação implica num compromisso ético do estabelecimento de co-autorias na produção do conhecimento. As informações geradas pelos outros oferecem as bases para a produção de um conhecimento pautado na preocupação e ocupação com as situações cotidianas em que tais informações alimentam as dinâmicas da vida em comum. Escrever como ato de pensamento é também uma atitude ética de composição de raciocínios partilhados (PIMENTEL, 2009, p. 160).

A escrita etnográfica, numa perspectiva contemporânea, leva em consideração a co-autoria das/os colaboradoras/es em um “estar-junto como condição ética de envolvimento e construção de autoria nos desdobramentos narrativos da experiência pós-campo” (PIMENTEL, 2009, p. 155). Nessa perspectiva, entendemos que é de fundamental importância a escrita a partir do que o campo, através dos/as colaboradores/as, enuncia.

Sobre a escrita etnográfica Clifford (1998, p. 21) aponta o fato de que a “etnografia está, do começo ao fim, imersa na escrita” e acrescenta ainda que a escrita etnográfica “inclui no

¹³ Disponível em: <https://www.google.com.br/colaborador/significado> (Acesso em: 13/03/2017).

mínimo, uma tradução da experiência para a forma textual”. “E uma atividade não-controlada e multissubjetiva, ganha coerência através de atos específicos de leitura” [...]. O autor sugere, ademais, que o pesquisador procure “outras semi-ocultas autoridades, reinterpretando as descrições, textos e citações reunidas pelo escritor” (CLIFORD, 1998, p. 57-58), isto é, ler a contrapelo da voz do dominante no texto, buscar novos sentidos e significados que foram silenciados ou ocultados da história ou ainda que foram contados e interpretados sob a ótica do dominante. Porém, ler a contrapelo não significa silenciar ou contrariar os saberes e ponto de vista das/os colaboradoras/es, mas reconhecer que ninguém fala sozinho e ir ao encontro de outras vozes que legitimam determinado pensamento.

Na medida em que a pesquisa foi se aprofundando, foram surgindo novos questionamentos e a necessidade de ouvir outras vozes, a exemplo das mães das adolescentes para buscar compreender como elas e seus adolescentes se percebem no contexto da dança, da periferia, seus pertencimentos étnicos, bem como sua relação com o projeto social. Também procuramos perceber a relação da dança com as outras atividades desenvolvidas no projeto, a exemplo da escola de música, fábrica de velas, sala de corte costura, dentre outras. Tal atitude deve-se ao fato de que as atividades acontecem de forma integrada, cada ação tem como finalidade o melhor atendimento das crianças e adolescentes na escola de dança e de música e o empoderamento de mulheres, principalmente as mães das crianças e adolescentes atendidas no projeto através dos cursos profissionalizantes.

Nesse sentido, elencamos algumas questões que consideramos imprescindíveis na observação para compreender o objeto de investigação proposto nesta pesquisa. Quais pertencimento estão presentes na dança? Como as colaboradoras se veem a partir da dança? Como veem o lugar da periferia? Quais identidades elaboram? Quando e como elaboram? Como negociam essas identidades? Como o corpo dançante enuncia pertencimentos étnicos?

2. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DO PROJETO SOCIAL ASSOCIAÇÃO CENTRO EDUCACIONAL DE AÇÃO INTEGRADA - ACEAI

2.1. O bairro Nossa Senhora da Vitória no município de Ilhéus –Bahia

A cidade de Ilhéus, localizada na microrregião Ilhéus-Itabuna no Sul do Estado da Bahia, há aproximadamente 460 quilômetros da cidade de Salvador, faz limites com os seguintes municípios: a norte Aurelino Leal, Uruçuca e Itacaré; a noroeste, Itapitanga; a oeste, Itajuípe e Coaraci; a sul, Una; a sudoeste, Itabuna e Buerarema e a leste, o Oceano Atlântico.

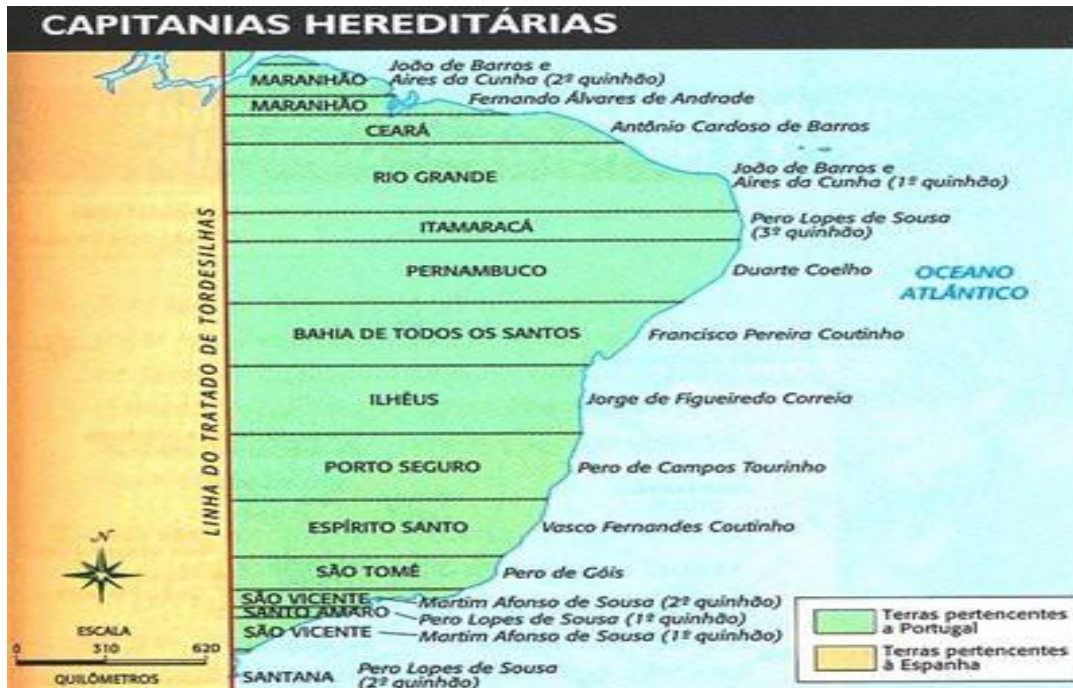
O histórico do surgimento do território de Ilhéus data do século XVI. Surge a partir das Capitâneas Hereditárias, quando o rei de Portugal, Dom João III, resolveu dividir a colônia brasileira.¹⁴

Em 26 de junho de 1534, D. João III, Rei de Portugal, assinou a Carta de Doação da Capitania de São Jorge dos Ilhéus ao Escrivão da Fazenda Real Jorge de Figueiredo Correia, medindo dita capitania “cinquenta léguas de terra da costa do Brasil, e que começarão na ponta da Baía de Todos os Santos da banda sul e correrão ao longo da costa para o sul quanto couber nas cinquenta léguas, as quais cinquenta léguas se estenderão, e será de largo ao longo da costa, e estenderão, na mesma largura, pelo sertão, e terra firme adentro, quanto poder entrar, e for de minha conquista, com todas as ilhas, que houver até dez léguas ao mar na fronteira e demarcação das ditas cinquenta léguas, da qual terra pela sobredita demarcação lhe assim faço doação, e mercê de jura e herdade para todo sempre como dito é, e quero e me apraz que o dito Jorge Figueiredo Correia e todos seus herdeiros que a dita terra herdarem e sucederem se possam chamar Capitães e Governadores dela” (PIRES, 2001, p. 11 *apud* ASSIS, 2014, p. 24).

O mapa abaixo demonstra como ficou dividido o território brasileiro e a localização de Ilhéus que doravante iria ser explorado a partir da mão-de-obra escrava indígena e posteriormente africana. Considerar a existência e resistência desses grupos étnicos na formação do território ilheense é de fundamental importância para perceber como o fenômeno étnico se manifesta na contemporaneidade.

¹⁴ A efetiva e sistemática ocupação portuguesa da costa litorânea só teria início com a criação do regime de capitâneas hereditárias por D. João III, em 1532, implantado a partir de 1534. Até então, a exploração do novo território era esparsa e basicamente individual, a exemplo da donataria concedida pelo rei D. Manuel a Fernando de Noronha, para o arrendamento do comércio de pau-brasil, principal negócio português na sua porção territorial da América (HERMANN, 2007, p. 21).

Figura 1 – Mapa das Capitânicas hereditárias.



Fonte: Google/Reprodução

Estudos historiográficos e antropológicos acerca da região sul e extremo sul da Bahia apontam para a presença indígena, anterior e posterior ao processo de colonização e que se estende à atualidade, mesmo diante das muitas violências praticadas contra esses grupos, especialmente aos Tupinambá. Dias e Carrara (2007) na obra *“Um lugar na História: a capitania e comarca de Ilhéus antes do cacau”*; Santana (2016) na tese *“A letra é a mesma, mas a cultura é diferente: a escola dos tupinambás de Olivença”*; Couto (2008) *“Morada dos encantados: Identidade e religiosidade entre os Tupinambá da Serra do Padeiro - Buerarema, BA”*; Marcis (2004) *“A Hecatombe de Olivença”: construção e reconstrução da identidade étnica – 1904*; Marcis (2013) *“A integração dos índios como súditos do rei de Portugal: uma análise do projeto, dos autores e da implementação na Capitania de Ilhéus, 1758-1822”*; Alarcon (2013) *“O retorno da terra: As retomadas na aldeia Tupinambá da Serra do Padeiro, sul da Bahia”*; Lins (2007) *“Os vermelhos nas terras do cacau: A presença comunista no sul da Bahia (1935-1936)”*; Macedo (2007) *“A dona do corpo: um olhar sobre a reprodução entre os Tupinambá da Serra-BA”*; Mejía Lara (2012) *“Estar na cultura”: os Tupinambá de Olivença e o desafio de uma definição de indianidade no Sul da Bahia*; Viegas (2007) *“Terra Calada: Os Tupinambá na Mata Atlântica do sul da Bahia”*; Rocha (2014) *“Bora vê quem pode mais”: Uma etnografia sobre o fazer política entre os Tupinambá de Olivença (Ilhéus, Bahia)* são algumas das pesquisas que comprovam a presença indígena no território ilheense.

Podemos encontrar na pesquisa de Marcis (2004) uma definição clara dos grupos indígenas, organizados segundo critérios linguísticos em dois grandes grupos: os Tupi-Guarani e os Macro-Jê. A autora, a partir da pesquisa de Paraíso (1994)¹⁵ descreve os grupos da seguinte maneira:

Os grupos falantes da língua Macro-Jê se espalhavam pelo interior e era grande a sua diversidade: existiam os Kamakã-Mongoió, também referidos como Meniam, os Pataxó/Patacho, pertencentes ao grupo Maxacali, os Aimoré, também conhecidos como Tapuia, Gren, Guerén, Kren e Botocudos. Esses grupos se comunicavam entre si por línguas diferentes e se subdividiam em outros subgrupos, aumentando ainda mais a diversidade. (...) O grupo tupi-Guarani era formado por povos mais homogêneos, que se comunicam por línguas semelhante, posteriormente apreendida e latinizada pelos jesuítas que denominaram como ‘língua geral’, o ‘nheengatu’. Dois povos tupis viviam em aldeias espalhadas pelo litoral: os tupinambás, na faixa de terras da Mata Atlântica entre o rio São Francisco e o atual município de Camamu e os tupiniquins que se espalhavam entre Camamu e o rio Doce, no atual Estado do Espírito Santo. Esses grupos eram mais sedentários, praticavam agricultura além da caça, pesca e coleta (MARCIS, 2004, p. 25-26).

No que se refere a historiografia dos grupos africanos no território de Ilhéus, há um número mais reduzido de pesquisas que especifique os grupos étnicos africanos que foram trazidos para a capitania de São Jorge dos Ilhéus, embora mencione a presença de africanos para mão de obra escrava nos engenhos de açúcar e depois na lavoura do cacau e demais atividades laborais realizadas no período escravocrata. A obra de Póvoas, “*Mejigã o contexto da escravidão*” (2012)¹⁶ destaca a presença de africanos escravizados em Ilhéus e a dificuldade de encontrar registros na escrita sobre aquela região. Destacam-se também as pesquisas de Marcis (2000)¹⁷ na obra “*Viagem ao engenho de Santana*”, em que ela aponta que os escravos africanos já habitavam a localidade, porém não menciona a etnia dos mesmos. Silva (2007), no texto “*Cultivando a liberdade: alforrias em Ilhéus (1710 – 1758)*” destaca a dificuldade de identificar a origem étnica dos escravos, visto que as cartas não definem claramente. A autora afirma que pode-se deduzir a origem a partir de expressões como: crioulo, pardos e mulatos para os nascidos no Brasil, porém não dar para saber se nascido na vila ou oriundos de outras

¹⁵ Segundo Paraíso, a região era habitada pelos povos Amixokori, Pataxó, Monoxó, Kumanaxó, Kutaxó, Kutatoi, Maxakali, Malali e Makoni.

¹⁶ Ao abordar a escravidão no Sul da Bahia, fica patente um número considerável de lacunas a esse respeito. A documentação escrita sobre determinados fatos é escassa, apesar do redobrado esforço por parte de inúmeros estudiosos e pesquisadores da historiografia regional. Evidentemente, as lacunas não se prendem apenas à historiografia. Isso é também patente nas demais áreas do conhecimento, a exemplo da Linguística, Medicina e enfermagem. No quadro de tal escassez, inscreve-se o destino que tomaram os negros, a partir da falência do Engenho de Santana em Ilhéus, na Bahia (PÓVOAS, 2012, P.27)

¹⁷ O Engenho de Santana já registrava 130 escravos no inventário (1573), feito após a morte de Mem de Sá e declarados como bens de sua filha (SCHWARTZ, 1988, p. 395 apud MARCIS, 2000, p. 43). Embora a composição dos escravos não seja exclusivamente de negros africanos, a presença destes já era realidade como foi possível observar a partir dos documentos sobre o levante dos índios (MARCIS, 2000, p.43).

parte da colônia; e os africanos a partir das definições “Gentil da Mina” e “Gentil da Guiné”, expressões que eram aplicadas a qualquer negro trazido das mais diversas regiões da África Ocidental.

Segundo Viana Filho (1946, p. 41) eram os negros da Guiné que, juntamente com os índios, faziam os trabalhos nos engenhos. O ciclo da Guiné refere-se ao período posterior aos donatários e anterior ao Governo Geral por volta de 1540. De acordo com o autor, os primeiros africanos vindos para o Brasil na condição de escravos da Costa Ocidental da África pertenciam ao grupo étnico banto. Para melhor localizar a região de onde vinha esse grupo utilizamos dos estudos de Castro, que ao estudar a influência de línguas africanas no português brasileiro define

A região banto compreende um grupo de 300 línguas muito semelhantes, faladas em 21 países: Camarões, Chade, República Centro-Africana, Guiné Equatorial, Gabão, Angola, Namíbia, República Popular do Congo (Congo-Brazzaville), República Democrática do Congo (RDC ou Congo-Kinshasa), Burundi, Ruanda, Uganda, Tanzânia, Quênia, Malavi, Zâmbia, Zimbábue, Botsuana, Lesoto, Moçambique, África do Sul (CASTRO, 2005, p. 03).

A expressão “Gentil da Mina”, “Costa da Mina”, “Mina” refere-se aos africanos sudaneses trazidos do Benin, Nigéria e Togo que começaram a chegar no final do século XVIII para o trabalho nas minas de ouro e diamante. Segundo Viana Filho (1946, p. 42), “era outra gente. Iorubás, mais conhecidos pelo apelido de nagôs, Tapas, Bambarras, Haussás, Achantis, Gêges, Bornus, Fulahs e Mandingas, encheriam a antiga capital brasileira, impondo-se como o grupo negro mais numeroso”. Os nomes dos diversos grupos étnicos africanos que aqui chegaram não eram necessariamente os nomes que possuíam lá em África, uma vez que o tráfico na maioria das vezes era quem os nomeavam principalmente por nação ou local de embarque. Segundo Reis “com poucas exceções, como os haussás e bornus, tratava-se de identidades adquiridas no circuito do tráfico, mas que com frequência acabaram adotadas e reconstruídas no Brasil pelos escravos mesmos. Tornaram-se, por assim dizer, etnicidades africanas descobertas no Brasil” (2007, p. 84).

Ilhéus se formou a partir da relação entre diferentes grupos indígenas, africanos e europeus e, à medida que foi se desenvolvendo, outros imigrantes foram se instalando na cidade, a exemplos dos árabes, como demonstra Santos (2006) na obra “*O quibe no tabuleiro da baiana*”, que faz uma reflexão sobre a influência síria e libanesa no município, formando assim um espaço de diferentes etnicidades.

É de grande relevância destacar a formação étnica do município de Ilhéus, visto que o modo como cada sujeito dessa pesquisa elabora sua identidade e pertencimento étnico tem

relação com os processos de mestiçagem vivenciados nessa região e com as narrativas que retomam a ideia de uma origem comum, mediadas por relações de parentesco/ascendência/descendência, especialmente com o povo indígena tupinambá, que aparecem nas falas das colaboradoras dessa pesquisa.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, baseado no censo de 2010, o município de Ilhéus possui uma população de 184.236 habitantes, sendo 89.440 homens e 94.114 mulheres e uma extensão territorial de 1.584,693 K². Além do distrito sede, o município é composto pelos distritos de Aritaguá, Banco Central, Castelo Novo, Couto, Inema, Japú, Pimenteira, Rio do Braço e Olivença. É considerado de médio porte, uma das mais importantes cidades históricas do Sul da Bahia, rica em recursos naturais, atrai turistas, investidores e imigrantes, bem como migrantes de diversas regiões da Bahia e do Brasil, provocando continuamente a expansão urbana.

O bairro Nossa Senhora da Vitória está localizado na zona periférica do sul de Ilhéus (ver mapa abaixo) e é fruto de uma ocupação, como nos conta Irmã Lourdes que na época já habitava na localidade.

Quando estávamos lá, na madrugada de 15 de agosto de 1986, ficou coalhado de gente porque Sá Barreto, um homem muito comunicativo, influente e ele era amigo de Jabes, trabalhava lá dentro da prefeitura e sabia das tramamoia toda e a dona daquela área, daquela fazenda, deu aquela ponta onde é o Nossa Senhora da Vitória para Jabes distribuir para os pobres, ele seguiu para política. Sá Barreto se desentendeu com Jabes e planejou com o povo a ocupação. Amanheceu na madrugada de 15 de agosto cheio de pau, de homem, de mulher, de vara, de briga (risos) aí começou a ocupação, mas nós já morávamos lá. Aí fazíamos círculo bíblico, andávamos por ali, aquilo ali era um brejo! Ali tinha taboá. Aquilo ali era um brejo! Isso tudo cá na baixada, no morro era mato! (informação verbal)¹⁸.

O povoamento do bairro se dá em um contexto de crise enfrentada na região em decorrência da decadência do cacau, sua principal atividade econômica da época, devido a infestação da vassoura-de-bruxa¹⁹, doença que ataca o cacauzeiro, proporcionando o êxodo campo-cidade. Grande parte daqueles/as que eram trabalhadores/as rurais nas grandes fazendas produtoras de cacau tiveram que ocupar as áreas de conservação ou de risco nas periferias

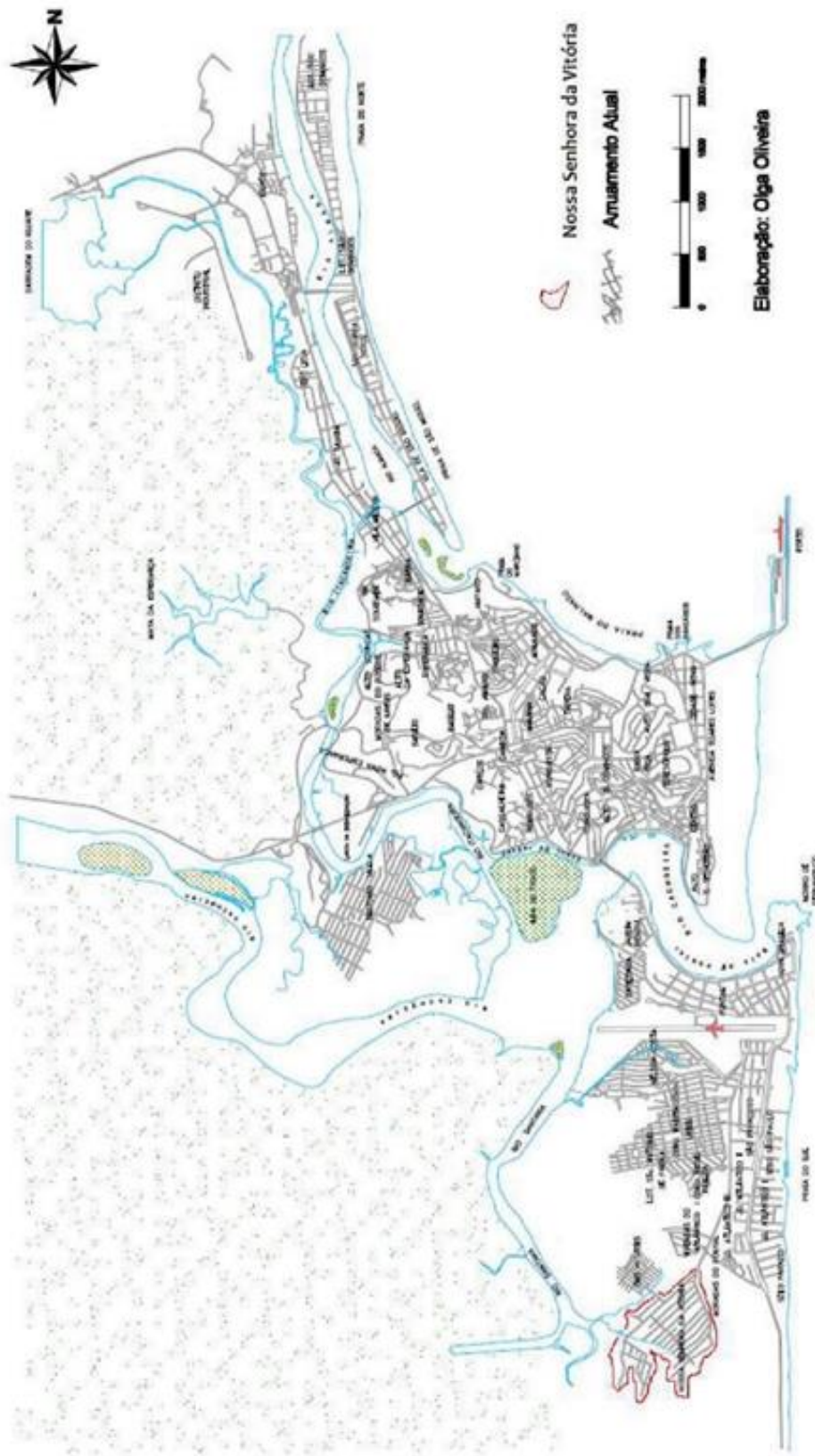
¹⁸ Entrevista concedida pela Irmã Lourdes, Ilhéus, março de 2017.

¹⁹ No final da década de 1980, a Região Cacaueira do Sul da Bahia viu-se frente a mais uma crise que afetaria duramente as lavouras de cacau, causada pela irregularidade de preços, fatores climáticos, competitividade do produto, agravada pela incidência da enfermidade vassoura-de-bruxa (VB). As conseqüências desse quadro foram um intenso êxodo rural, degradação dos recursos naturais renováveis, desvalorização patrimonial, endividamento dos produtores e empobrecimento da população regional. Vassoura-de-bruxa é o nome popular de uma doença causada pela ação de um fungo patogênico cientificamente denominado de *Crinipellis perniciosus* (ROCHA, 2008, p. 76).

urbanas em decorrência do desemprego. Vale ressaltar que essas terras são próximas a aldeias indígenas, e muitos desses povos foram expulsos de suas terras por latifundiários, vindos também ocupar a periferia. Irmã Lourdes destaca na sua fala a presença indígena tupinambá. *Lá tinha índios, negros, brancos, tudo, tudo, o que unia era a necessidade. A luta para a aquisição dos bens. Dona Lourdes era uma mãe Tupinambá, ela vinha trazer as filhas pra o projeto, ela voltou pra tribo depois da retomada das terras dos índios* (informação verbal)²⁰.

²⁰Entrevista concedida por Irmã Lourdes, Ilhéus, março, 2017.

Figura 2 – Localização do bairro Nossa Senhora da Vitória em Ilhéus, BA



Fonte: OLIVEIRA, 2008.

Oliveira (2008)²¹ em sua pesquisa sobre a expansão urbana da cidade de Ilhéus, “*A ocupação dos manguezais – o caso do bairro São Domingos*”, aponta que a crise da lavoura cacaueteira e o desenvolvimento turístico e industrial foram determinantes para a expansão urbana de Ilhéus, afirmando que

A “ilha” foi se adensando, passando a ocupar o continente na direção das praias do sul e do norte. No período de 1970 a 1980, seguiu ao norte pela Barra do Itaípe, o bairro Savóia, ocupando todos os morros adjacentes, e a estrada Ilhéus-Itacaré; enquanto ao sul, seguiu pela estrada Ilhéus-Oliveira. De 1980 a 1990, seguiu a oeste com a formação do bairro Teotônio Vilela e, ao sul, na rodovia Ilhéus-Buerarema, com a formação dos bairros Nossa Senhora da Vitória e a implantação de conjuntos habitacionais (OLIVEIRA, 2008, p.93).

Vindos de várias localidades, as pessoas foram se instalando, construindo casas, barracos e o contingente da população local foi aumentando passando a reivindicar junto ao município melhores condições de vida. Atualmente, o bairro é constituído de uma parte plana e outra parte de morro que foi sendo posteriormente ocupado pela população em busca de moradia. A parte plana dispõe de alguns serviços públicos básicos como posto de saúde, pavimentação em uma parte e saneamento básico em algumas ruas; comércio; igrejas etc. No morro, as condições de moradia são, em sua maioria, inadequadas e de difícil acesso devido ao relevo; o saneamento básico é precário, dentre outros aspectos que representam uma separação entre as duas partes do bairro. Uma parte das moradias em área mais vulnerável ao desabamento e alagamento foi transferida para o projeto popular Conjunto Habitacional Vitória II construído pelo Estado, na faixa plana, abaixo do morro, no ano de 2007²², conforme Oliveira (2008).

O projeto social, lócus da pesquisa, situa-se na faixa plana, abaixo do morro, próxima ao Conjunto Habitacional Vitória II. O percurso da parte plana do bairro até o projeto social, à época da realização da pesquisa, em alguns trechos, estava praticamente intransitável, com buracos e alagamento, dificultando o traslado da população que ali habita. Conforme registro em diário de campo,

²¹ Segundo Oliveira (2008), a falta de uma política habitacional e muitos interesses (inclusive privados) acabam influenciando nas legislações de uso e ocupação do solo, contribuindo para a ocupação de áreas sem infraestrutura ou voltadas para a preservação. O êxodo rural determinou a evasão de grande parte da população, que passou a ocupar, entre outros, encostas íngremes, manguezais, terrenos públicos destinados a futuras praças e ruas. O seu trabalho avaliou como se deu a expansão urbana de Ilhéus sobre suas áreas de mangue e, em particular, o bairro de São Domingos, bem como as consequências desta ocupação desordenada para a população e para o meio ambiente.

²² Em 2004, foi assinado um convênio com o Estado e a Caixa Econômica Federal para implantação do Programa Pró-Moradia/Viver Melhor no bairro Nossa Senhora da Vitória, situado no vetor sul da cidade e distante 3km do bairro do Pontal. No início de 2007, foram entregues 171 unidades residenciais com a implantação de uma rede de abastecimento de água, esgotamento sanitário e uma estação de tratamento de esgoto que beneficiou 687 famílias, com população estimada em 2.425 habitantes (OLIVEIRA, 2008, p. 143).

Um dia de *campo* chuvoso! Ao descer do coletivo na parte plana e “centro” do bairro era preciso enfrentar a lama em um pedaço de aproximadamente 400 metros do percurso até o projeto. Observo cada detalhe da paisagem e me pergunto: Quem são as pessoas que moram nesse local? Qual a classe social? Qual pertencimento étnico? Crianças voltando e indo para escola com os pés completamente sujos de lama, pulando para tentar encontrar um lugar menos enlameado. Não tem onde pisar que não seja lama! Alguns moradores advertem: cuidado pra não cair! A lama tá escorregando! Carros e motos atravessam com dificuldade. Final da tarde, retornando após um dia intenso de conversas e atividades, eu e Larissa (membro da instituição e moradora do bairro) fomos surpreendidas com uma forte chuva; nos protegemos na casa de uma das funcionárias do projeto e mãe de uma colaboradora da pesquisa. Conversamos um pouco enquanto a chuva passava. Ao sair em direção ao ponto de ônibus, o trajeto estava ainda mais alagado. Saímos pulando em cima das calçadas, aquelas que não estavam alagadas, escalando meio fio, pedaços de madeira colocados para proteger da lama; em certo momento paramos porque não tinha por onde passar, sendo a única saída atravessar a lama e a água suja (Nota de Campo, Ilhéus, agosto de 2017).

Essa experiência serve para ilustrar como os/as moradores/as daquela localidade sofrem com a falta de políticas públicas. As dificuldades enfrentadas pela população do bairro são de diversas ordens, e ao pensar esse espaço popular em um contexto mais geral podemos observar aspectos que são apontados na pesquisa intitulada “Observatório de favela” que caracteriza a favela por algumas referências como: forte estigmatização sócio-espacial, especialmente inferida por moradores de outras áreas da cidade; edificações predominantemente caracterizada pela autoconstrução, que não se orientam pelos parâmetros definidos pelo Estado; apropriação social do território predominantemente para fins de moradia; indicadores educacionais, econômicos e ambientais abaixo da média do conjunto da cidade; níveis elevado de subemprego e informalidade nas relações de trabalho; alta concentração de negros (pardos e pretos) e descendentes de indígenas, de acordo com a região brasileira; alta incidência de violência, sobretudo a letal, acima da média da cidade (SILVA, 2009, p. 22).

Além da segregação do espaço urbano, outro fator de destaque é a visão estereotipada sobre essa comunidade, especificamente a parte alta, ou seja, os que moram no morro. São vistos, até mesmo pelos moradores do próprio bairro que habitam a parte plana um pouco mais urbanizada, como os representantes do tráfico e da violência.

Numa tarde, após o término da aula de dança com um grupo de pré-adolescentes, uma delas volta a sala preocupada, com lágrimas nos olhos, procurando o celular que teria desaparecido. A professora e a coordenação se prontificaram em resolver o problema, ligando para as mães das pré-adolescentes que ali estavam para falar do desaparecimento do celular. Alguns minutos depois, chegou à secretaria do projeto uma das mães e, ao final do diálogo, ouço da sala ao lado ela dizer: “ Ah quer dizer que tudo aqui agora é minha filha, só porque a gente mora no morro já acha que é ladrão! (Nota de Campo, Ilhéus, julho de 2017).

A partir dessa fala, procurei aguçar o olhar para perceber essa relação entre os moradores do bairro. Em conversas informais com mães do projeto e pessoas da comunidade, percebi na fala de algumas a existência de uma fronteira que divide os que moram no morro e os que moram na parte plana, como pode ser observado na fala acima, bem como entre quem mora no bairro e outras localidades mais centrais do município.

A representação que se tem da periferia ou das favelas é a ausência (SILVA, 2009, p. 16). Conforme Silva, “é apreendido, em geral, como um espaço destituído de infra-estrutura urbana - água, luz, esgoto, coleta de lixo; sem arruamentos; globalmente miserável; sem ordem; sem lei; sem regra; sem moral. Enfim, expressão do caos”. Nesse contexto, a representação que se tem do bairro é de um local violento, de pobreza, do tráfico de drogas dentre outros aspectos negativos que são atribuídos à periferia. As falas de alguns adolescentes demonstram situações de conflitos vivenciadas em decorrência do imaginário que se criou sobre a periferia para justificar discriminações e segregação espacial.

Quando as pessoas falam que o bairro é violento, perigoso, eu pergunto: você acha que a criminalidade na sociedade está só na periferia? As pessoas são mais assaltadas na periferia ou são assaltadas nos centros? Porque se você mora na periferia as pessoas já te conhecem e elas vão de algum modo te respeitar, mas no centro uma pessoa que você nunca viu na vida chega pra você, aponta uma arma e toma seu celular. A criminalidade na sociedade em que nós estamos vivendo ela não é de um lugar, não tem um lugar específico, você pode tá no lugar mais seguro e pode acontecer. Eu não gosto, já discuti muito, já dei muitas patadas por causa disso porque fala do meu bairro (informação verbal)²³

Uma professora minha falou bem assim ... eu falei vou ficar aqui até seis horas é, oxe! Ela falou você mora em qual bairro? Aí eu falei Nossa Senhora da Vitória, aí ela falou: vixe, pega suas coisas e vai logo! Eu falei muito obrigada por deixar eu ir embora, só vou lhe falando que no Bairro Nossa Senhora da Vitória é um lugar que eu me sinto bem, mais seguro. Porque eu falei porque lá você é conhecido, você entra qualquer hora, sabe de quem é e quem é sua família. O pessoal de fora fala por causa da bandidagem, eu pensei poxa! (informação verbal)²⁴.

Nas falas acima, podemos perceber o conflito vivido por aqueles e aquelas que habitam esse espaço de periferia e a forma como são vistos pelos que nele moram e pelos ditos do “centro, ou não periferia”. Usando os termos de Elias (2000), poderíamos perceber a relação

²³ Depoimento de uma adolescente da escola de dança e de música no encontro de adolescentes, Ilhéus, abril de 2017.

²⁴ Depoimento de Wanderson no encontro de adolescente, Ilhéus, abril de 2017.

entre estabelecidos e *outsiders*²⁵, em que os do centro ou de áreas mais nobres da cidade se consideram pessoas superiores àqueles que moram nas periferias.

Diante das características da favela e dos espaços populares da periferia, os movimentos sociais e instituições locais se organizam para reivindicar melhores condições de vida, transformando o espaço em território de resistência e pertencimento. Nesse contexto, a Associação Centro Educacional de Ação Integrada – ACEAI que presta serviço social a comunidade desde o seu surgimento, desenvolve importante papel na atualidade, com oferecimento de diversas atividades artísticas, culturais, cursos profissionalizantes, bem como organização de “redes de parcerias” e apoio a outras instituições e grupos do bairro na perspectiva de juntos buscarem alternativas para os diversos problemas enfrentados cotidianamente pela comunidade.

2.2. O surgimento do projeto missionário e a escola de dança GEPA

A Associação Centro Educacional de Ação Integrada - ACEAI, é um projeto social sem fins lucrativos, localizada no bairro Nossa Senhora da Vitória, Km 01 – Rodovia Ilhéus - Buerarema na região Litorânea Sul, do município de Ilhéus - Ba, fundada na década de noventa do século passado pelas Irmãs Missionárias da Santíssima Trindade, que chegaram ao município em 28 de dezembro de 1973. Salienta-se que a essência do projeto é fruto da chegada de mulheres que incansavelmente lutam por uma sociedade mais justa e igualitária, que optaram por vivências e interações em espaços de periferia.

A Congregação das Irmãs Missionárias da Santíssima Trindade surge em um contexto de insatisfação e inquietação das leigas consagradas, movidas por um desejo de continuar a dedicação à vida religiosa optando por uma missão diferente do cotidiano do convento onde viviam, assumindo o “dom humilde e gratuito de sua vida nos lugares mais desafiadores”. Irmã Lourdes, uma das fundadoras, nos conta como chegaram a Ilhéus e fundaram a Congregação Diocesana das Irmãs Missionárias da Santíssima Trindade que deu origem ao projeto acima citado.

²⁵ O autor discute a relação estabelecidos-*outsiders* – a partir do estudo em uma comunidade de classe trabalhadora, estabelecida desde longa data, em relação aos membros de uma nova povoação de trabalhadores em sua vizinhança, os grupos mais poderosos, na totalidade desses casos, vêem-se como pessoas "melhores", dotadas de uma espécie de carisma grupal, de uma virtude específica que é compartilhada por todos os seus membros e que falta aos outros. Mais ainda, em todos esses casos, os indivíduos "superiores" podem fazer com que os próprios indivíduos inferiores se sintam, eles mesmos, carentes de virtudes - julgando-se humanamente inferiores (ELIAS, 2000, p. 20).

Queria sair porque não estava satisfeita, eu guardava segredo, aí eu escutei Bernadete e escrevi uma carta para Júlia, aí Júlia fez uma carta para Bernadete muito por cima. Bernadete quando recebeu disse: eu não quero isso não, eu quero é ajuda! (risos). Tempos depois, Júlia não era mais Madre, aí Júlia me ligou e disse: Dom Tepe (Bispo naquela época da diocese de Ilhéus) está aí em Salvador na casa de retiro, vai conversar com ele. Aí eu fui, falei com Bernadete e fomos de manhã cedo conversar com Dom Tepe. Aí acertamos tudo e viemos no final do ano depois do natal, para Ilhéus. Chegamos aqui no dia 28 de dezembro de 1973. Aí viemos pra cá eu, Júlia e Bernadete. As duas já estão no céu! (Com lágrimas nos olhos.) Aí viemos as três e Dom Tepe mandou que a gente fosse escolher o local para ficar; nós fomos escolher e gostamos da Sapetinga. A Sapetinga não tinha nada, não tinha as ruas, faltava luz, faltava água, faltava tudo, só tinha umas casinhas e era muito simples. Aí fomos morar lá, alugamos uma casa, depois de um ano e pouco é que compramos uma casa de uma pessoa que morreu e os filhos precisavam vender para repartir, aí compramos. Ficamos lá na Sapetinga até 1985. Eu senti uma vontade de ir para outro lugar, que a Sapetinga passou a ser um lugar povoado, todo mundo querendo, gostando, começou a ter as coisas, transporte, luz, água, aí começaram os ricos a tomar conta, tanto que os pobres foram saindo, saindo, ficaram poucos. Aí a gente tava sentindo que na Sapetinga já não cabia a gente. Aí pensamos, falamos com Dom Tepe, aí ele falou tem coragem? Tá decidido, tem coragem? A gente falou: temos coragem. Aí fomos pra lá, pra a rua da palha, fomos pra lá e compramos uma casinha, na rua da Palha, logo ali próximo ao Meira (supermercado início do bairro Nossa Senhora da Vitória); hoje é rua Paraíso (informação verbal)²⁶.

As pioneiras foram Lourdes Barroso, vinda do município de Penedo, no estado de Alagoas, pedagoga; Irmã Bernadete Epaminondas (in memoria), do município de Pedra Branca, na Paraíba, enfermeira; Irmã Júlia (in memoria) de origem Portuguesa. Elas presenciaram e participaram do processo de ocupação do bairro e, além da ação missionária e realização de círculos bíblicos, o serviço social e a preocupação com a vida, precisamente dos mais necessitados, leva ao surgimento do projeto social. Perceberam a necessidade de criar um espaço para acolher as crianças que ficavam nas ruas, dada a situação precária da população daquela localidade.

Todo nascimento foi fruto dessa ocupação que o povo vinha das roças e não tinha nada (...). Muita gente de Ubatã e região. Conseguimos satisfazer as mães com uma salinha, que as crianças iam pra lá e as mães chamava de creche (informação verbal)²⁷.

Além da reivindicação por moradia e melhores condições de vida, Irmã Luzia, que chegou em 1994 para se integrar ao grupo, vindo do município de Abatiá, no Estado do Paraná, nos conta que

Junto com isso se celebrava a vida, celebrava a chegada, como foi, se cantava, rezava, celebrava, essa celebração não era missa, as pessoas juntavam, cantava, rezava, celebrava, todas as pessoas, índios, negros, brancos, tudo,

²⁶ Entrevista concedida por Ir. Lourdes, Ilhéus, março de 2017.

²⁷ Entrevista concedida por Ir. Lourdes, Ilhéus, março de 2017.

tudo, o que unia era a necessidade. A luta para a aquisição dos bens (informação verbal)²⁸.

Com o aumento populacional do bairro, as condições sociais se tornavam cada vez mais precária e a demanda no projeto exigia ampliação do espaço e implantação de novas ações. As irmãs construíram o salão comunitário na parte plana do bairro onde realizava reuniões da comunidade para reivindicar melhores condições de vida junto ao poder público, encontro com mães para fazer alimentação alternativa e remédios caseiro, principalmente com ervas medicinais²⁹ dentre outras atividades da comunidade, como as celebrações católicas. Também fizeram a primeira escola/creche do bairro localizada no morro, denominada Escola Dom Valfredo Tepe. Por falta de recursos humanos e apoio financeiro foi fechada, atualmente pertence ao município, funcionando Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Em 1991, com a chegada da noviça e pretendente à irmã, “Toinha”, (como ficou conhecida por todos no projeto), vinda do Ceará, iniciou-se o trabalho com dança e canto com meninas, formando um grupo de dança para animar a liturgia nas celebrações da comunidade, que para as irmãs era a celebração da vida. Assim nos contam as irmãs Lourdes e Luzia: *A dança com passos afro, indígenas e do balé deu nova vida às celebrações, era aquela alegria, todo mundo cantava e dançava, era muito bonito! A dança surge da celebração da vida* (informação verbal)³⁰.

Em 1994, diante das necessidades da comunidade e devido ao fato do espaço já não comportar mais o contingente de crianças, houve ampliação das ações, que ensejou o apoio do bispo Dom Tepe para aquisição do sítio, atual espaço onde funciona o projeto³¹. Irmã Luzia conta que nesse período

²⁸ Entrevista concedida por Ir. Luzia, Ilhéus, março de 2017.

²⁹ De iniciativa da Pastoral da Criança, as comidas alternativas são feitas com alimentos que normalmente são jogados fora. É uma alimentação para qualquer idade e evita várias doenças como: anemia, diabetes, coriza persistente, diarreia e, principalmente, a desnutrição de crianças. A multimistura, confeccionada com farelo de trigo, casca de ovo, farelo de arroz, pó de sementes, raízes e talos são utilizados como recurso para melhorar o valor nutritivo da alimentação. Os remédios caseiros feitos com ervas medicinais, como os chás, banhos, xarope eram ensinados para as mães da comunidade. Irmã Bernadete, enfermeira de formação, sempre se dedicou a cuidar da saúde daquelas/as que necessitavam. Fazia mutirão com mães para cultivar as ervas, cuidar das sementes necessárias para a produção dos remédios caseiros e alimentação alternativa.

³⁰ Entrevista concedida por Irmã Lourdes e Irmã Luzia, Ilhéus, março, 2017.

³¹ A aquisição do espaço do projeto se deu a partir do financiamento de instituição internacional com apoio do Bispo Dom Tepe às ações sociais desenvolvidas no bairro. Nesse contexto, o projeto passa a atender um número cada vez maior de crianças, adolescentes e seus familiares com diversas ações de inclusão social com apoio de instituições parceiras, a exemplo da Human Network do Brasil, Fundação Fé e Alegria e o Projeto Ágata Smeralda, atualmente Conexão Vida, dentre outros parceiros do município. Um dado importante destacado pela Irmã Luzia é que essas crianças que participavam do coral e da dança ainda no seu início, algumas se tornaram dançarinas profissionais. Sempre preocupadas com a vulnerabilidade social das crianças e adolescentes, amplia o projeto conveniando a instituição à prefeitura de Ilhéus para o oferecimento de educação formal, visto que no bairro não tinha escola do ensino fundamental I e oferecendo no turno oposto as diversas modalidades de oficinas, a exemplo

O morro, como diz o povo, estava coalhado de casa de taipa. Coalhadinho de casa de taipa, aqui, acolá, ainda tinha muito mato, naquele barranco ali era muito difícil ter casa de bloco. Eram meninos que ficavam na rua, era preciso fazer alguma coisa. Lá vai eu trabalhar com D. Pureza na horta comunitária com esses meninos, no turno oposto da escola: geralmente estudava a tarde e pela manhã ia pra horta. Aí a gente ficou no sítio com os meninos que naquela época eram só as meninas na dança (informação verbal)³².

A dança começa na rua da palha com Toinha, para animar e dá vida à liturgia. Depois da aquisição do sítio é construída a primeira sala de dança, desencadeando na criação da escola de dança GEPA – Grupo de Evangelização pela Arte, que inicialmente teve participação apenas do público feminino, tendo em vista a falta de apoio das famílias no incentivo para que os meninos participassem, segundo irmã Lourdes. A dança passa a ser atividade de inclusão e interação social. As irmãs Lourdes e Luzia comentam que o projeto sempre acolheu o povo sem discriminação étnica ou religiosa, e cita a fala de uma mãe indígena Tupinambá que levava sua neta para aulas de balé que dizia: “*Irmã, todos do bairro que entra do portão para cá é artista*”. E acrescentam que a “*Trindade não escolhe, mas acolhe, o pano de fundo que gira por trás de tudo é a mística trinitária do acolhimento, da partilha, da escuta, onde não existe ninguém melhor que outro*” (informação verbal)³³.

Falando sobre as pessoas que frequentam o projeto, Irmã Luzia acrescenta: “*quem não promove o acolhimento, a inclusão, a comunhão, acolhimento das diversas pessoas, das diversas culturas, tudo, tudo, tudo, não dá pra trabalhar assim nesse local com dança e essas coisas. Quem não acolhe não dá, sabe!*”(informação verbal)³⁴ As irmãs destacam em suas falas, nas muitas conversas que tivemos sobre o projeto, que o espaço foi pensado para acolher, portanto, a prioridade sempre foi os excluídos socialmente, provenientes de grupos que historicamente foram marginalizados no processo de construção dessa nação, como negros e indígenas e seus descendentes, grupos que predominam nas periferias das cidades.

Irmã Lourdes e Luzia afirmam que mesmo a instituição sendo criada por elas, pertencentes a Igreja Católica, nunca fizeram distinção de pessoas, seja por causa de cultura ou religião, existindo aqueles que são evangélicos e reconhecem a importância do trabalho na comunidade, bem como aqueles que devido a religião não permitem que seus filhos/as frequentem.

de balé clássico, jazz, flauta, violão, violino, teclado e piano, se tornando uma escola de Educação Integrada, oferecendo atividade para toda família com palestras e cursos profissionalizantes, a exemplo de informática básica, velas, corte costura dentre outros.

³² Entrevista concedida por Irmã Luzia, Ilhéus, março, 2017.

³³ Entrevista concedida pelas Irmãs Lourdes e Luzia, Ilhéus, março, 2017.

³⁴ Entrevista concedida por Irmã Luzia, Ilhéus, março, 2017.

Oh, uma vez fiquei encabulada, uma mulher, ela era crente e tinha duas filhas no balé, eu ficava no portão sabe, aí falei, vou perguntar a ela. E falei: a senhora é de outra religião, não é? A senhora não tem problema com suas filhas aqui não, com a gente, nós somos católicos. A gente também não tem problema com os outros não. Ela falou: ah, minha senhora, tudo aquilo que faz os filhos da gente se desenvolver e crescer a gente não tem que olhar se a religião proíbe ou não. E é bom dizer isso daí, que nós acolhemos todos, pode ser do candomblé, ser crente daquele mais fervoroso (risos). Agora, na creche, tinha caso de igreja que não permitia; eram eles que não deixam, tanto que tinha umas meninas que ficavam triste que não participava da festa junina (informação verbal)³⁵.

A técnica do balé clássico passa a ser introduzida na comunidade a partir da participação da irmã Toinha no curso técnico de dança. Conforme essa professora,

Antes a gente já fazia, assim, além do coral, tia Toinha, treinava a gente, para fazer uma coreografia, uma dança e tal, mais o grupo mesmo assim, formado, foi quando inaugurou a sala de dança, que aí solidificou, foi com a sala de dança, aquela lá (referindo-se à primeira sala de dança do projeto) que cria a escola de dança, quando junta mais gente forma um grupo. Continua o coral na igreja mais a gente passa a ter aulas de dança (informação verbal)³⁶.

Tempos depois, a nossa colaboradora, professora de dança no projeto, à época com 15 anos de idade, ganhou da congregação uma bolsa para fazer o curso técnico de dança e passou a ministrar aulas para crianças no projeto. Quando a irmã responsável pela dança vai embora, ela assume a escola de dança e nela permanece até o presente momento, sendo responsável pelas aulas, montagem de coreografias, espetáculos e figurinos.

Com a aquisição do sítio, várias salas foram sendo construídas para atender à demanda da comunidade, inclusive funcionando como escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental I conveniada com a prefeitura do município de Ilhéus. Em turno oposto às aulas, era oferecido ao alunado aulas de balé, teclado, violão, violino, flauta, dentre outras atividades que envolviam o público adulto da comunidade, como aulas de informática básica, pintura em tecido, velas artesanais, remédios caseiros e cursos profissionalizantes.

A Associação das Irmãs Missionárias da Santíssima Trindade que conduzia o projeto social, no final de 2003, passou por um processo de ruptura, fazendo com que algumas missionárias saíssem da congregação, deixando uma lacuna em termos de recursos humanos. Em 2006, as irmãs criam o Grupo Missionário de Leigos/as, composto por pessoas que vinham de diversos lugares para ajudar nos trabalhos da instituição. No ano de 2009, a instituição, que até então mantinha convênio com a prefeitura de Ilhéus para ofertar Educação Infantil e Ensino Fundamental I nas suas dependências, cancela o convênio por falta de cumprimento das

³⁵ Entrevista concedida pelas Ir. Lourdes e Ir. Luzia, Ilhéus, março de 2017.

³⁶ Entrevista concedida por Elane Cage, professora de dança no projeto social, Ilhéus, fevereiro de 2017.

obrigações da mesma³⁷, ficando apenas com as atividades do projeto social que à época já era bastante cansativo para apenas três irmãs gerirem, sendo duas delas já idosas.

Em 2010, as irmãs decidem continuar sua missão em outra localidade e mudam-se para Santo Antônio de Jesus-BA, levando apenas alguns pertences e plantas e passam a morar numa casa improvisada no salão comunitário, no Alto do Santo Antônio, bairro periférico e com deficiência nos serviços públicos básico. O projeto social fica sob a responsabilidade das/o missionárias/o Elinalva Barros (conhecida por Suy Barros), Ana Lúcia Coutinho, Pedro Henrique Barros que assumem a coordenação e outras pessoas da comunidade que participam como voluntários/as. Com essa ruptura, o projeto social, de certo modo, se separa da Congregação das irmãs e ganha característica própria de projeto social, mas os serviços prestados e as principais instituições mantenedoras³⁸ continuam, sendo ampliada a rede de parceria e outras atividades que o contexto da comunidade exige.

Atualmente, a instituição acolhe em seu espaço a “Associação de Costureiras e Artesãs Esperança da Vitória”, instituição composta por mulheres do bairro, incentivando o empoderamento feminino; a “Cooperativa de Catadores Consciência Limpa (COOLIMPA)”, cedendo o espaço para organização do material e alimentação para seus membros na creche; grupo cultural de quadrilha junina e grupo de futsal de jovens do morro que utiliza a quadra do projeto para realização dos treinos, além das parcerias com outras instituições locais e grupos culturais da comunidade, a exemplo da instituição Fé e Alegria e Capoeira Negra Raiz.

O projeto oferece diversas atividades³⁹ com o objetivo de contribuir com as expressões artísticas e culturais da comunidade, fortalecendo o protagonismo infanto-juvenil, o

³⁷ Ir. Lourdes sobre esse processo relata: “Recordo que reclamávamos muito pela dificuldade de dar andamento aos trabalhos. Tudo era difícil por causa, principalmente, dos professores enviados pela prefeitura, os quais não se comprometiam com a educação. Não tínhamos condições de dar uma educação de qualidade. Também as restrições em tudo que se referia a formação integral (proposta de trabalhos das irmãs). Muitos cortes na merenda, material pedagógico, limpeza. Tudo que se referia ao bom andamento era podado. Insuportável para quem via a educação com letras maiúsculas. Nossas crianças recebiam por causa da nossa luta e desafio. O projeto era levado a frente por causa da Trindade”.

³⁸ O Progetto Agata Smeralda/Conexão Vida, Gertec e outros parceiros.

³⁹ Fábrica de velas artesanais, corte e costura, oficinas de teclado, piano, violão, violino, flauta e oferece uma média de 50 almoços diariamente para crianças carentes da comunidade. Distribuição de em média 20 cestas básicas para famílias de crianças atendidas pelo projeto. O projeto também é espaço de realização de estágios na área de psicologia, numa parceria com a Faculdade de Ilhéus, que em contrapartida oferece palestras para familiares do público atendido pelo projeto e comunidade. Parceria com a escola técnica Arrisca de Dança que oferece bolsa de estudo para três adolescentes do projeto, assinando termo de responsabilidade e parceria para realização dos estágios em dança da referida escola. Também já manteve parceria com a Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC em um projeto que ensejou a compra de maquinário para a sala de corte e costura do projeto. Oferece diversos cursos profissionalizantes para adultos, principalmente o público feminino, em parceria com a Human Network do Brasil.

empoderamento feminino e a valorização da identidade étnico-cultural da comunidade na perspectiva de minimizar a vulnerabilidade socioeconômica, como podemos observar nas fotos a seguir. Dentre essas atividades, destaca-se a escola de dança que atende a aproximadamente 120 crianças e adolescentes, a partir de quatro anos de idade, distribuídos nos turnos matutino e vespertino. A escola desenvolve as aulas com grupos distribuídos por níveis de aprendizagem, sendo eles: I – Iniciante; II – Intermediário e III – Avançado. As aulas têm duração de 60 minutos cada, acontecem exclusivamente nas dependências da instituição, duas vezes por semana, durante os meses de fevereiro a dezembro. O critério para a seleção dos participantes é a exigência da frequência em escola formal, priorizando os participantes que residam no bairro e que venham de família de baixa renda ou desempregado/a. A instituição oferece diariamente lanche para todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos envolvidos nas várias atividades oferecidas pelo projeto.

Figura 3 – Fotos do projeto e algumas atividades



Entrada da instituição – Foto da autora, Ilhéus, fevereiro, 2017



Quadra de esporte do projeto – foto da autora, Ilhéus, março, 2017



Aula de teclado – Foto do arquivo da instituição, Ilhéus, março, 2017



Curso de pintura em tecido – Foto da autora, Ilhéus, novembro, 2017



Curso de corte e costura – Foto arquivo da instituição, Ilhéus, novembro, 2017



Curso de velas artesanais – Foto do arquivo da instituição, novembro, 2017



Aula de balé clássico – Fotos da autora, Ilhéus, abril, 2017

Existe acompanhamento psicológico e psicopedagógico sistemático das/os participantes às aulas de música e dança no projeto quando se faz necessário. Os/as adolescentes e jovens participam de seminários de formação, intercâmbios local e regional organizados pela instituição e pela instituição financiadora do projeto. Em relação ao trabalho voltado para a valorização da diversidade étnico-cultural a coordenadora esclarece:

Então a metodologia é trabalhar o resgate de identidade, mesmo porque o bairro Nossa Senhora da Vitória tá na rodovia Ilhéus/Buerarema numa área Tupinambá, dos índios Tupinambá, aí a gente tem uma mistura danada, e tem alguns de pele claro de olhos claros e se acha branco, e a gente ainda tem os de pele escura, bundão, beirão e diz que é morena, e a colega tá do lado dizendo hum! Eu sou negra! Ela, ah, eu não sou! Eu sou morena né? Digo não sei, você quem sabe! Aí a gente começou a perguntar a pessoa, para que ela mesma se identifique e a gente viu que melhorou um pouco essa questão da negritude. E tem a questão dos cachos, as meninas começaram a ver os cacheados, Brendon inovou aqui quando veio no Beleza Negra de 2015, a gente viu que os meninos começaram a assumir a questão do cabelo. As meninas começaram a assumir os cabelos, tinha menina aqui de 8 anos que a mãe tinha que alisar os cabelos, porque tinha que ficar de cabelo liso! Ainda

tem, mais a gente tem uma turma assumindo, não pela moda, mais começando a se gostar, eu sou dessa cor, dessa etnia e tenho que gostar de mim dessa forma. Acaba sendo até um trabalho empírico, mas pra gente que tá na coordenação, que assume isso é importante. Então não é questão de moda, a maioria introduziu isso, assumir a negritude e indígena. Acho que isso é uma coisa muito importante no projeto. Com relação a religião, para os cursos profissionalizantes, a gente pergunta na ficha de inscrição qual a religião e tem lá todas, né. Na ficha de inscrição de matrícula tem também a cor que se define e tem todas, branca, amarela, negro, índio, aí tem pardo, uns falam assim, no meu registro tá pardo, mas eu sou negra/o, acho massa! Mais tem uns que falam sou parda, tá parda no meu registro! Isso é importante, até pra a gente saber! E a questão da religião é mais pra a gente também afirmar que a instituição é fundada, mantida e tem um pouco da missão das Irmãs Missionárias da Santíssima Trindade, mas não faz distinção de religião; então, tem uns cursos em parceria com SENAC⁴⁰ que a maioria se declara cristão (evangélicos); então é mais pra gente dizer assim: a instituição não faz separação de religião, nada, a maioria dos alunos de violino também são protestantes (informação verbal)⁴¹.

Segundo a coordenação da instituição, a escola de dança GEPA não tem objetivo primeiro em formar bailarino/a, mas cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade a partir do trabalho voltado para a valorização das aptidões artísticas de crianças, adolescentes e jovens. A dança surge no projeto como meio de oferecer ao seu público alvo oportunidades de crescimento pessoal, reduzindo o tempo ocioso em que estes ficam nas ruas. Após mais de vinte anos de sua criação, a escola de dança continua sendo uma possibilidade de ocupação do tempo de crianças, jovens e adolescentes que ficam vulneráveis ao tráfico de drogas e à violência. A coordenadora da instituição, Suy Barros, destaca o aumento do índice de violência no bairro, em que só no primeiro semestre de 2017 foram assassinados seis (06) jovens e um (01) adolescente entre 16 e 18 anos nas proximidades do projeto.

Existe na instituição um planejamento para o desenvolvimento das atividades, incluindo formação para toda equipe de trabalho⁴², geralmente organizado em três dias no início do ano letivo, cuja metodologia consiste em refletir sobre o trabalho em equipe, trabalhar o resgate das identidades, a valorização da diversidade étnico-cultural a partir de um tema

⁴⁰ O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) é uma instituição brasileira de educação profissional aberta a toda a sociedade. A instituição oferece em parceria com o SENAC, há mais de dez anos, cursos profissionalizantes gratuitos abertos para toda comunidade.

⁴¹ Entrevista concedida por Elinalva Barros (Suy), coordenadora do projeto social, Ilhéus, julho de 2017.

⁴² A O projeto atualmente funciona com uma equipe composta pela coordenação: Ana Lucia Assis Coutinho, Elinalva Barros, Larissa Lisboa, Pedro Henrique Barros. A equipe de apoio é formada por Rosângela (Rose), Dulcelina (Dulci) e Cristina, além das voluntárias Ana Claudia e Ademildes. A equipe de profissionais que atuam diretamente com as crianças e adolescentes na escola de música, Ademir Melo e Jorge Lopes; na escola de dança, Elane Cage, Beatriz Souza, Milena Souza e Ketlin Ribeiro. Na fábrica de velas artesanais, Elizabete. A instituição tem uma equipe de trabalho formada pela coordenação, voluntários/as e colaboradores assalariados e bolsistas, além de parceiros que contribuem não apenas financeiramente, mas atuando na instituição voluntariamente, a exemplo de Kelsom, representante também da empresa parceira e financiadora da creche.

gerador. O tema “Somos gente e agentes de transformação” foi trabalhado em 2107 pela escola de dança e música e nos encontros dos adolescentes e jovens. A instituição promove, anualmente, dentre outras atividades, uma amostra de talentos na sede do projeto, intitulada “Primavera com Talentos”⁴³ e apresenta um espetáculo no teatro ou na tenda popular no centro da cidade. Os espetáculos⁴⁴ são montados a partir de uma temática e envolve todas/os participantes da escola de dança, em que cada turma apresenta uma coreografia. O evento Beleza Negra, realizado no mês de novembro, tem o objetivo de valorizar a cultura afro-brasileira⁴⁵. Larissa, membro da instituição, nos diz que “o projeto beleza negra é o culminar de tudo que fazemos aqui. Não precisa ser novembro para ter tambor nos espetáculos. Por exemplo, no nosso espetáculo tinha; acho que faz parte da nossa identidade” (informação verbal)⁴⁶. Esse evento é de grande relevância para a construção da identidade étnica das colaboradoras que destacam nas suas falas que a descoberta do seu pertencimento se deu nas formações que acontecem no projeto, principalmente nos seminários, debates e no processo de montagem das coreografias de dança afro.

O evento, aqui, que tem de consciência negra é importante demais pra gente porque desperta isso e tem ainda a turma menor que já percebe... que já cresce nisso. Então, a gente vê a beleza que tem a etnia da gente, reconhece e participa... eu acho isso legal e foi a partir daí também que eu comecei a gostar mais de mim (informação verbal)⁴⁷.

Lá em porto seguro Larissa teve uma fala dela que ela falou o seguinte: Por que você não gostar de si mesmo do jeito que é, se você realmente gostar do seu cabelo liso tudo bem, você alisa, mas que seja por você e não por causa das pessoas, aí depois disso eu comecei a pensar: poxa, se outras pessoas estão fazendo transição, tão se aceitando por que eu não posso me aceitar? Eu não falo tanto que não tô nem aí para o que as pessoas falam sobre mim! E aí estou sendo contraditória quando é para minha aparência, aí tipo comecei a me questionar, fui trabalhando mais, aqui teve o Beleza Negra que também falaram sobre isso, a gente dançou todo mundo com cabelo solto... a gente

⁴³ Evento realizado desde o ano de 2007 no mês de setembro. É uma amostra de talentos para toda comunidade, com apresentação de todas as ações desenvolvidas no projeto, principalmente na área de música e dança. Atualmente, o evento ganhou dimensão regional devido ao financiamento da instituição Conexão Vida que apoia projetos sociais na região, além da parceria com instituições e grupos da comunidade e região, a exemplo de grupo de quadrilha junina, grupo de capoeira do bairro Nossa Senhora da Vitória e o grupo afro Ubatanbor do município de Ubatã.

⁴⁴ Os espetáculos são montados a partir de uma temática, em diálogo com a coordenação e a professora de dança Elane Cage, responsável pela criação das coreografias, figurinos e cenário. Os três últimos espetáculos tiveram como temática respectivamente, Brincadeira de Criança, com a valorização das brincadeiras infantis e resgate do folclore infantil.; Brasil: quem ama educa, protege e cuida, com conscientização sobre o cuidado com o outro/a, com o ambiente onde vivemos e o último, realizado em junho 2017, Preservar a Vida no Bailar das Águas, traz como temática a conscientização sobre a preservação das águas, a importância da água para a vida no planeta.

⁴⁵ Evento realizado anualmente com palestras, seminários e amostra de músicas, danças afro e indígena.

⁴⁶ Entrevista com Larissa, tesoureira da instituição, Ilhéus, agosto, 2017.

⁴⁷ Entrevista concedida por Ketlin, Ilhéus, abril de 2017.

queria mostrar que o bonito era o cabelo encaracolado, crespo porque a coreografia era acarajé com dendê (informação verbal)⁴⁸.

As falas das colaboradoras participantes da escola de dança demonstram a importância da convivência no projeto, as conversas, encontros, palestras que trataram de temáticas voltadas à valorização das identidades étnico-raciais. As falas demonstram como a valorização, o conhecimento a respeito das origens, os exemplos de afirmação do pertencimento étnico de membros da instituição servem como referência para o processo de se compreender enquanto negra, como se observa nas falas acima. Poderíamos destacar também que determinadas coreografias, palestras, encontros realizados pelo projeto contribuem para esse processo de autoafirmação e de reelaboração identitária. O projeto pode não ter sido pensado com essa finalidade, contudo, o contexto atual exige determinadas discussões, ainda que tais discussões não aconteçam de forma sistemática. Segundo Larissa e Suy Barros, essa valorização acontece mais informal, a partir das músicas, das danças e da vivência cotidiana. Larissa, sobre esse aspecto ainda destaca:

Eu vejo e percebo que para além das músicas clássicas que Elane (professora de dança) trabalha, ela consegue trabalhar outros tipos de música, falando de tudo isso, mais com uma introdução, com as conversas, acho que é tudo isso informal mesmo, de falar do cabelo, de falar do que gosta de vestir, não zuar do cabelo da colega porque é crespo ou cacheado, todo esse processo. Mais a gente tem em novembro, como todo mundo foca, e também critica que o dia 20 de novembro não deveria ser comemorado, deve ser comemorado sim, a gente comemora aqui na instituição, é o projeto Beleza Negra. Antes eu tinha esse pensamento que a gente não tem nada pra comemorar, nós temos o que comemorar sim, nós temos que manter viva toda essa história, tão querendo realmente tirar isso da gente, mais isso não é um pensamento nosso não, porque nós estamos resistindo todos os dias a tudo isso, que foi imposto pra gente, o beleza negra é só o culminar de tudo isso que a gente convive e vive aqui dentro, mas fora outras coisas a gente tem. Elane que tem essas conversas, a gente acaba sendo exemplo também por assumir o que a gente tem e é. É um exemplo diário de vivência e convivência; eu penso muito que nas músicas, nas danças, não precisa ser novembro pra Elane colocar uma música que tem timbal, como teve no nosso espetáculo, não precisa ser novembro e nem ser especificamente falando dessas questões que Elane coloca esse tipo de música (informação verbal)⁴⁹

Na fala acima, podemos destacar como os “elementos da cultura negra” estão sempre presentes nas produções artísticas do projeto e se tornam étnicos quando os sujeitos os utilizam para justificar pertencimento, tomando como significativo para suas vidas como observamos nas falas de algumas das colaboradoras. De acordo com Poutignat e Streiff-Fenart (2011, p. 163) os atributos étnicos “apenas se tornam isso quando utilizados como marcadores de

⁴⁸ Entrevista concedida por Vinielli, Ilhéus, maio de 2017.

⁴⁹ Entrevista concedida por Larissa Lisboa, tesoureira do projeto social. Ilhéus, agosto de 2017.

pertença por aqueles que reivindicam uma origem comum”. Contudo, como nos sugere Hall (2009), é preciso pensá-los a partir dos processos de identificação, como no caso da assim denominada “cultura negra” ou do que significa “ser negro”.

Como já mencionado na fala das Irmãs Lourdes e Luzia, certas fronteiras são estabelecidas entre católicos e evangélicos⁵⁰ que participam das atividades no projeto. No grupo dos evangélicos, há os que participam ativamente, independente de religião, e outros que negociam suas identidades, ora participando das atividades do projeto, ora se afastando. Entendemos o espaço do projeto como um espaço onde se produzem “relações interétnicas” que, segundo Barth,

Relações interétnicas estáveis pressupõem precisamente esse tipo de estrutura de interação: um conjunto de prescrições que governam as situações de contato e permitem uma articulação em alguns setores ou domínios de atividade específicos e um conjunto de interdições ou proscricções com relação a determinadas situações sociais, de modo a evitar interações interétnicas em outros setores; com isso, partes das culturas são protegidas da confrontação e da modificação (BARTH, 2000, p. 35).

À medida que existe os processos de negociação na interação, demarcando pertencimento a culturas diferentes e um contínuo contato sem que isso gere afastamento definitivo, estabelece-se uma relação interétnica estável obedecendo a prescrições e proscricções⁵¹.

Os aspectos da diversidade étnico-cultural estão expressos nos diversos elementos do cotidiano da instituição, nas conversas informais, nas músicas, das coreografias, nos figurinos, nos cenários de apresentação, na convivência com as diferenças que estão em constante interação e negociação, nas atividades mais comuns do dia-a-dia. Percebe-se nas narrativas sobre a instituição como o corpo físico está presente nos marcadores étnicos representados pela cor da pele, pelo cabelo, pelos traços fisionômicos, que servem cotidianamente de contraste entre Nós/Eles. Porém, possuir esses traços não é suficiente para considerar que expressem etnicidades.

⁵⁰ Com o avanço das igrejas evangélicas, principalmente nas periferias urbanas, também aumentou o contingente de crianças e adolescentes filhos de evangélicos que frequentam as aulas de dança e música no projeto. Contudo, alguns pais evangélicos não permitem que seus filhos e filhas se apresentem nos eventos organizados pelo projeto por considerarem como “coisas do mundo”.

⁵¹ Sobre esse campo de relações, envolvendo “crentes”, católicos e “macumbeiros”, em outro contexto, mas que remete a processos de negociação, vê Santana (2004, 2017).

3. O CAMPO DA DANÇA E A DANÇA NO CAMPO: POSSIBILIDADE DE DIFERENTES OLHARES

A dança, no contexto desta pesquisa, é o meio pelo qual é possível investigar como o corpo evoca pertencimentos étnicos, como as identidades são elaboradas e negociadas e como transmite mensagens através dos gestos, movimentos, expressões. Será a dança “um sistema de signos aos quais se atribuem significados em contextos sociais”? Será a dança “uma linguagem das emoções”? (BLACKING, 2013, p. 80). O projeto social onde foi realizado o presente trabalho oferece aulas de balé clássico e jazz, porém os espetáculos e as coreografias observadas durante a pesquisa são montados na modalidade de dança contemporânea ou coreografias livres em que podem ser incluídos vários estilos de dança, de acordo com a professora coreógrafa e adolescentes colaboradoras dessa pesquisa.

O ato de dançar está presente na vida de homens e mulheres em diferentes sociedades, é fruto da necessidade de expressão e comunicação de sentimentos, através dos movimentos do corpo. De acordo com Portinari,

De todas as artes, a dança é a única que dispensa materiais e ferramentas, dependendo só do corpo. Por isso dizem-na a mais antiga, aquela que o ser humano carrega dentro de si desde tempos imemoriais. Antes de polir a pedra, construir abrigo, produzir utensílios e armas, o homem batia os pés e as mãos ritmicamente para se aquecer e se comunicar. Assim, das cavernas à era do computador, a dança, como máxima expressão do ser humano, fez e continua fazendo história (PORTINARI, 1989, p. 11).

A partir da afirmação de Portinari compreende-se como essa arte se constitui ao longo da história, de modo a refletir diferenças culturais e significados distintos para cada grupo social. “A dança é uma forma cultural engendrada pelos processos criativos de manipulação dos corpos humanos no tempo e no espaço. A forma cultural produzida, apesar de seu caráter efêmero, possui um conteúdo organizado” (KAEPLER, 2013, p. 98 *apud* ACSELRAD, 2014, p.3). Nessa perspectiva, a dança não pode simplesmente ser traduzida de uma cultura para outra, uma vez que cada povo ou cada grupo se percebe dentro de uma cultura com valores e símbolos diferenciadores que são constantemente elaborados e reelaborados pelos sujeitos, que de algum modo estão presentes nas diferentes formas de dançar.

Ao pensar a dança no contexto das relações étnicas concordamos com Araújo (1999) quando ela aponta a partir da literatura antropológica sobre dança, especialmente nos estudos de Joann Kealiinohomoku (1983), a posição dos antropólogos sobre dança étnica, a começar da ideia de que que todas as formas de dança refletem as tradições culturais nas quais se

desenvolveram. “O balé como uma forma de dança ocidental, tem suas características bem definidas em sua tradição: terminologias francesas, aplausos, estrelismos, tipo de fauna e flora que aparecem em cena, como cavalos e cisnes, etc.” (ARAÚJO, 1999, p. 57). Sem a preocupação de investigar se o bale clássico é ou não uma dança étnica, o que nos interessa no contexto de nossa pesquisa é compreender como essa técnica de dança de origem ocidental é utilizada, como os corpos se adequam ou não, ou seja, como esse símbolo cultural é reelaborado em diferentes contextos culturais e do como os sujeitos elaboram sentidos étnicos nas suas interações cotidianas.

No contexto de nossa pesquisa a dança clássica é um elemento cultural que tem como foco principal a inclusão social de adolescentes da periferia em situação de vulnerabilidade social, porém isso não significa que outras danças, a exemplo da dança afro e do jazz não sejam utilizadas. Conforme observado no período da realização do presente estudo, as aulas são, na maioria, ministradas através do balé clássico, mas as obras coreográficas apresentadas foram do estilo contemporâneas e coreografias livres, nos levando a perceber que as técnicas dessa dança são aprendidas e utilizadas para montagem de outros estilos de dança como já mencionado.

Sobre a introdução e a utilização da técnica do balé clássico na Escola de Dança Gepa Elane Cage, uma das professoras, que fora aluna desta escola na adolescência, afirma:

Tia Toinha⁵² passava pra gente balé afro, coreografias afro, fiz muito curso de dança afro na época, o que tinha de curso ia fazendo. Antes de começar as aulas de balé clássico a nossa identidade sempre foi o resgate da cultura afro e indígena, então aí pra você ter ideia, quando fundou a escola a gente fazia balé mas a gente dançava dança afro e indígena. A gente começa a inserir movimentos mais clássicos nas nossas coreografias, mas a nossa identidade inicial era e é, vamos dizer assim, ainda hoje, o afro e indígena, embora o balé esteja talvez um pouco mais... mas, ou seja, como é que eu posso dizer, não é mais intenso aqui, vamos dizer... que a gente usava a base para limpar a coreografia pra dar uma certa beleza no movimento, embora já trabalha isso, mas o balé ajuda nesse processo.

Interpelei-a, questionando o que seria limpar os movimentos, no que ela respondeu:

Talvez não seria nem limpar...talvez embelezar... Talvez seja só um termo e...mas não significa que seja embelezar... é uma dança a mais... (pausa) O balé foi uma dança a mais pra a gente, o balé ajuda embelezar o movimento. Eu discordo no sentido de limpar porque a dança afro em si, ela tem todos os movimentos limpos e como fala, limpos e belos, então não precisaria outra

⁵² Foi uma vocacionada a irmã (freira) cearense que fez uma experiência na Congregação das Irmãs da Santíssima Trindade – Ilhéus-Ba. Organizava grupo de dança na igreja e depois passou a organizar no projeto social, dando origem a Escola de Dança Gepa.

dança europeia, vamos colocar assim, pra embelezar (risos) (informação verbal)⁵³.

A fala da professora Elane nos indica como a técnica da dança clássica chegou ao projeto e passou a ser inserida nas coreografias por ela realizada. Trata-se de uma técnica ocidental institucionalizada academicamente que na maioria das vezes é acionada por academias e grupos de dança para dar cientificidade ao aprendizado em dança. Entretanto, é utilizando a técnica clássica no contexto das criações coreográficas que os elementos da cultura afro-brasileira são reelaborados e apresentados, transmitindo através de gestos, movimentos, figurinos e sinais diacríticos dos corpos o que é próprio de suas realidades existenciais.

A dança clássica surge das danças populares, tendo se infiltrado nas cortes europeias, transformando-se numa linguagem cênica nos palcos, como demonstra Portinari (1989) ao estudar a história da dança.

O primeiro espetáculo que pode ser considerado um ballet foi um triunfo concebido, musicado e dirigido por Bergonzio di Botta em 1459, para comemorar o casamento do Duque de Milão com Isabella de Aragão. Cada prato do banquete nupcial foi apresentado com danças apropriadas [...]. Os mais renomados artistas eram convocados para a preparação dos triunfos. Leonardo Da Vinci emprestou seu gênio para uma dessas festas fabulosas. Inventou elaborado mecanismo, com o movimento de astros e planetas, utilizando como cenário (PORTINARI, 1989, p. 57).

Segundo Portinari (1989), com o Renascimento, que surge na Itália e irradia-se para o resto da Europa, a dança passa a ser codificada por mestres a serviço das cortes. As coreografias dos triunfos eram majestosas e os próprios nobres serviam de intérpretes e, imitando a antiga Grécia, a dança passou a fazer parte da educação. Logo, tornou-se necessário introduzir nas cortes a figura do mestre de dança. Além de ensinar a nobreza, era também responsável pela sistematização das coreografias. É a partir desse contexto que a dança vai ganhando contornos técnicos, prática que vai se institucionalizando com os dançarinos profissionais e mestres de dança⁵⁴.

Dentre os profissionais e mestres, Portinari destaca Antônio Cornazano que escreveu o *Libro sull'Arte del Danzare* (Livro sobre a Arte de Dançar). Neste livro, o autor estabelece uma distinção entre danças populares e dança aristocrática, ou de arte, esta última se constrói a partir

⁵³ Entrevista concedida por Elane Cage, Ilhéus, em março de 2017.

⁵⁴ Pela primeira vez surge o profissionalismo, com dançarinos profissionais e mestres de dança. É um fato importante: até então a dança era uma expressão corporal de forma relativamente livre; a partir desse momento, toma-se consciência das possibilidades de expressão estética do corpo humano e da utilidade das regras para explorá-lo. Além disso, o profissionalismo caminha, sem dúvida, no sentido de uma elevação do nível técnico (BOURCIER, 2006, p. 64).

de variantes em torno de uma fábula ou enredo. “Chama-a de balletto, palavra que vem do verbo ballare (saltar, dançar, bailar), que passará a designar um tipo de diversão-espetáculo nas cortes renascentistas” (PORTINARI, 1989, p. 59).

Bourcier (2001), ao discutir sobre a invenção da dança clássica, afirma que ela “é uma arte artificial e rigorosa em que o significante tem mais importância que o significado, o gesto mais importante que a emoção que o produz. Um repertório de gestos sem significado”. (BOURCIER, 2001, p.113). Segundo o autor, a evolução da dança clássica deve-se a elaboração e codificação da técnica clássica de Charles-Louis-Pierre de Beauchamps que definiu as cinco posições básicas dos pés.

O balé clássico, no decorrer da história, passou por várias mudanças, porém segue uma padronização de passos, posições e movimentos, ou seja, exige-se uma técnica para a adequação do corpo. Tornou-se uma modalidade de dança elaborada a partir de um código técnico de passos, normas e movimentos padronizados para transmitir leveza e graciosidade através do corpo.

Segundo Portinari (1989), o balé passa a ser introduzido no Brasil na década de 20 do século passado, quando Maria Olenewa, antiga bailarina da companhia da russa Anna Pavlova, funda uma escola de dança no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, originando a segunda mais antiga companhia da América Latina. A autora acrescenta que “do Samba ao Lago dos Cisnes, o Brasil é bom de dança [...] Índios, negros e brancos continuam dançando neste país de mestiços que cresce aos solavancos, em ritmos contraditórios (PORTINARI, 1989, p. 13).

Do mesmo modo, conforme Siqueira,

O balé clássico, a dança contemporânea e a dança expressionista mostram-se importantes influências tanto no mapeamento da dança cênica no Ocidente quanto no surgimento e na consolidação da dança cênica brasileira. No entanto, ressalte-se que danças populares e folclóricas europeias, danças dos africanos escravizados e dos índios já eram presentes no país muito antes de serem construídos palcos para encenação e muito antes também que balé, dança moderna e expressionista chegassem ao país (2006, p. 94).

As danças populares⁵⁵ de origem europeia, africana e indígena não desapareceram com o processo de miscigenação da população brasileira, nem com o processo de profissionalização da dança, sempre existiram e ainda existem nas comunidades urbanas e do campo, visto que cada povo em seu contexto sociocultural continua reelaborando e ressignificando suas práticas. De acordo com Cunha (2009, p. 239) “a cultura não é algo dado, posto, algo dilapidável

⁵⁵ Sobre dança popular, vê o belíssimo trabalho de Monteiro (2011).

também, mas algo constantemente reinventado, recomposto, investido de novos significados”. No caso do Brasil, o contato entre diferentes culturas contribuiu para a criação dos vários estilos de danças na contemporaneidade. Cada grupo no seu contexto sociocultural reelabora e atribui significados de acordo com seus pertencimentos. No projeto social em questão, as aulas de balé clássico e jazz são gratuitas para crianças, adolescentes e jovens. Em conversa com a coordenação e com a professora sobre a dança, elas afirmam que

As aulas de dança não têm o fim primeiro em formar bailarinos profissionais, apesar de seguir um método e uma técnica de dança. Aqueles/as que querem e se dedicam tem a possibilidade de seguir carreiras profissional em academias e em outras escolas de dança. Aqui no projeto temos integrantes da escola de dança que hoje atuam em outros espaços profissionalmente (Nota de Campo, Ilhéus, 21 de fevereiro de 2017).

É possível relacionar a procura pelas aulas de balé no projeto ao que circula nos diferentes meios de comunicação sobre a dança clássica: ela está relacionada ao belo, erudito, à posição de classe social privilegiada, ao contrário do que se convencionou em relação a outras danças como a dança afro, arrocha, pagode e funk, por exemplo, consideradas danças de periferia e, portanto, danças de pobres, negros e marginais. A maioria dos adolescentes colaboradores dessa pesquisa admitem que preferem dançar coreografias contemporâneas, visto que este estilo de dança se aproxima mais dos sentimentos e do pertencimento de cada um/uma.

A dança contemporânea é reflexo da evolução social e cultural no modo de pensar a dança, o corpo, o movimento e o conhecimento. De acordo com Siqueira, a dança contemporânea “constitui-se em um conjunto de danças de diversas orientações, interpretadas por dançarinos de formações variadas e criadas por coreógrafos que tem objetivos diferentes ao usar o corpo para expressar alguma coisa” (SIQUEIRA, 2006 p. 95).

As adolescentes apresentam em suas falas a preferência pela dança contemporânea, uma vez que esta possibilita liberdade de expressão, tornando-se mais próxima de suas identidades. Acreditam ser uma possibilidade de expressar seu Eu. A forma de expressar corporalmente na dança contemporânea demonstra fronteira em relação ao balé clássico, principalmente por mexer com a subjetividade das dançarinas, dado a liberdade de criação de passos, movimentos e gestos.

Assim o corpo, na dança contemporânea, ganha outras dimensões, em que a expressão corporal e os movimentos emergem do corpo pensante. “O resultado é um trabalho corporal que pode explorar tanto a verticalidade quanto o contato com o chão” (SIQUEIRA, 2006, p. 107). É de fundamental importância entender a dança para além do entretenimento, como forma

de produção de conhecimento, permitindo aos sujeitos múltiplas interpretações do contexto sociocultural.

A dança contemporânea deixa o artista livre dos padrões técnicos da dança clássica, o que leva a uma maior autonomia nos movimentos e expressões. Para Siqueira (2006), a dança contemporânea surge da necessidade de inovar, de libertar-se de padrões e de expandir o cenário dançante, buscando novas formas de linguagem corporal, isto é, movimentos que vão de encontro ao retrato do mundo atual. Da mesma forma, para Assumpção (2003, p. 2), “a liberdade do indivíduo para se expressar oralmente, de maneira espontânea, utilizando suas próprias experiências, suas próprias possibilidades e respeitando seu corpo e seus pensamentos, faz da dança contemporânea um grande passo para a emancipação desse indivíduo”.

No contexto de nossa pesquisa, a montagem dos espetáculos de dança contemporânea reflete essa possibilidade de construção de conhecimento a partir da mensagem que a dança transmite. As temáticas são extraídas do contexto sociocultural e transmite uma crítica, valorização ou conscientização. O espetáculo apresentado durante a realização da pesquisa que envolveu toda a escola de dança, intitulado “*Preservar a vida no bailar das águas*” traz uma conscientização sobre a necessidade de preservação das águas, considerada bem fundamental para a vida planetária. Além de outras obras coreográficas a exemplo de “*Pérola Negra*” e “*Orixás*” que apresentam uma valorização da cultura afro-brasileira. A dança, nesse contexto, é um traço cultural para marcar pertencimento social em relação a outros grupos.

Conforme Siqueira (2006, p. 71), “pensar a dança implica, pois, refletir sobre um campo que é, sobretudo, cultural, mas é também estético, técnico, religioso, terapêutico, lúdico e linguístico”. Afirma, ainda, que “movimentos dançados contam histórias, apresentam problemas ancestrais, míticos ou mesmo de origem urbana contemporânea” (2006, p. 71). É nessa perspectiva que são produzidas as obras coreográficas da professora do projeto Elane Cage. As coreografias e trilha sonora formam poderoso instrumento de comunicação, de produção de conhecimento, de conscientização e de valorização étnico-cultural.

Portinari (1989), Bourcier (2001) e Siqueira (2006) demonstram em seus estudos que a dança é um sistema simbólico e surge nas comunidades primitivas, ou seja, surge como componente étnico, uma vez que é culturalmente construída e faz parte das vivências dos diferentes grupos. Com o desenvolvimento das sociedades, em certa medida, a dança se tornou objeto de espetacularização e entretenimento (digo em certa medida visto que ela nunca deixou de existir nas comunidades, nos grupos populares como componente étnico-cultural), e assim foi institucionalizando os estilos de dança de acordo às exigências sociais de cada período

histórico. Entretanto, no contexto dessa pesquisa, a dança está para além do entretenimento e espetacularização, isto é, aparece como componente étnico na medida que é utilizada para valorizar e comunicar os diversos aspectos da cultura afro-brasileira, problemas do contexto social e as diversas maneiras como o fenômeno étnico é reelaborado na contemporaneidade no contexto da periferia urbana, além de se constituir como um espaço de interações onde os diferentes pertencimentos étnicos são negociados e reelaborados na convivência intragrupal.

Diante da diversidade de estudos que envolvem o corpo na dança, apresentamos algumas pesquisas que de algum modo dialogam com aspectos do nosso estudo. A pesquisa de Silva (2010), que resultou em sua dissertação de mestrado, intitulada “Nos passos de uma dança cidadã: o ballet clássico como agente de inclusão social e cidadania em uma ONG de Santa Maria – RS” teve como objetivo verificar a influência da prática do Ballet Clássico nos processos de inclusão social, construção e manutenção da cidadania de jovens da periferia da zona oeste da cidade de Santa Maria – RS, tal como desenvolvida na Ong Royale Escola de Dança e Integração Social.

O estudo, de cunho qualitativo, utilizou-se da História de Vida, realizada com duas adolescentes pertencentes a famílias cuja renda varia entre um a dois salários mínimos e moradoras de uma das oito comunidades atendidas pela referida organização. Conforme Silva, a prática do Ballet Clássico influencia positivamente nos processos de inclusão social, na construção e manutenção da cidadania de jovens da periferia da zona oeste da cidade de Santa Maria – RS, tornando-as mais sensíveis, criativas, críticas, autoconfiantes e transformadoras. Mesmo não trazendo para a discussão as questões do campo das relações étnicas, o estudo de Silva, por considerar o balé clássico como agente de inclusão social para jovens da periferia, dialoga com nossa pesquisa.

A autora aponta alguns aspectos também presentes em nosso campo empírico, a exemplo das relações de sociabilidades que fortalecem o vínculo intergrupalo. “Cada membro do grupo é visto como fundamental para sua manutenção, gerando sentimentos solidários e fraternos em detrimento da competição e do individualismo” (SILVA, 2010, p. 143). Outro aspecto abordado pela autora, também percebível em nossa pesquisa, é o fato da instituição proporcionar o contato com uma técnica de dança ocidental e, portanto, pouco acessível à realidade da maioria da população brasileira, formada por negros e pardos. A autora afirma, ainda, que a escola de dança “respeita a diversidade cultural, possibilitando a contextualização dos conhecimentos gerados, de maneira que possam ser elaborados e reelaborados conjuntamente por todos os participantes das ações, sem imposição da cultura dominante como

verdade absoluta” (SILVA, 2010, p. 143). O aprendizado da técnica da dança clássica é utilizado para a montagem de coreografias que dizem respeito ao contexto e vivências dos que dela participam e não para enaltecer e reforçar o lugar da dança clássica como sendo de elite, representante da cultura dominante.

Araújo (1999) em sua etnografia “Meu corpo é um templo, minha oração é a dança: dimensões étnicas, rituais e míticas na Companhia de Dança Balé Castro Alves –BTCA” apresenta aspectos da etnicidade a partir da presença de rituais étnicos/religiosos nas criações estéticas da Companhia de dança, descrevendo desde os aspectos mais simples do cotidiano do grupo aos mais complexos, envolvendo o mito e o rito na perspectiva estético-antropológica da sociabilidade do grupo. A pesquisa teve como objetivo analisar os caminhos do imaginário na arte, em especial as relações entre o mito, o rito e a etnicidade. A etnicidade é apontada pela autora como fator fundamental na construção da ritualidade e analisada sob o ponto de vista dos significados dos elementos étnicos gestuais-sagrados e profanos das manifestações, identificados nos produtos de criação e representação coreográficos. A ritualidade foi tratada tanto como a atuação em cena – compreendida como um rito de passagem numa construção de corporeidade coletiva, quanto em relação ao conteúdo coreográfico (temas e gestos) apresentados através de uma alquimia entre o local/étnico e o universal.

Outro aspecto apresentado na pesquisa que consideramos importante para compreensão do nosso campo é a utilização da técnica da dança clássica como base para o aprendizado da dança, ainda que a dança que se apresente seja de outro estilo, como por exemplo, o afro ou contemporâneo. A autora afirma que “o método do balé clássico, sistematizado ao longo da tradição da dança ocidental é muito hegemônico, portanto, está longe de ser descartado ou desvalorizado por muitas companhias de dança, entre elas o BTCA” (ARAÚJO, 1999, p. 36). Nesse sentido, o texto nos traz importantes contribuições no que se refere ao uso da técnica da dança clássica nas academias profissionais de dança, mesmo que o estilo de apresentação coreográfica seja totalmente diferente como no caso das obras coreográficas observadas por Araújo no BTCA de Salvador, que trazem elementos ligados ao sincretismo religioso da cidade, “especialmente aos símbolos do Candomblé que se expressam através da dança dos orixás” (ARAÚJO, 1999, p. 54). Podemos relacionar esse aspecto ao nosso campo de estudo, uma vez que a técnica da dança clássica é também utilizada como base para o aprendizado em dança e montagem de coreografias consideradas pelas colaboradoras como contemporâneas livres, resultado de uma junção de vários estilos de dança.

A análise da ritualidade na dança como um dos aspectos da etnicidade apresenta categorias importantes para compreender a dança numa perspectiva da pertença étnica em que o ritual do grupo em cena é analisado a partir dos ritos de passagem baseado em Van Gennep (1977) e dos processos ritual de Turner (1974). A etnografia de Araújo lança pistas importante para pensarmos a relação corpo, dança e etnicidade, tomando a dança como processo criativo em que aparece as três fases do processo ritual observados por Turner (1974): a separação, liminaridade e reintegração nos processos rituais, a partir de sua etnografia realizada entre os Ndembu da África Central. Nos capítulos seguintes retomaremos algumas das questões apresentadas por essa autora.

A pesquisa de Veiga (2014), “O ensaio ao pé da letra: uma etnografia de ensaios de dança contemporânea”, realizada no grupo de dança contemporânea Núcleo Artérias em São Paulo, apresenta uma análise da dança contemporânea a partir do processo criativo de três obras: Público, Fleshdance e Bananas, dirigido pela coreógrafa Adriana Grechi. Nela se busca desierarquização da expressividade de cada parte do corpo. Os dançarinos são levados a pensar com o corpo. A dança contemporânea, “revertendo uma certa hierarquização que a dança clássica impõe a verticalidade do corpo, se aproxima do chão, do plano baixo produzindo e encontrando toda riqueza na relação com ele” (VEIGA, 2014, p. 20). Apresenta também uma discussão sobre corpo na dança contemporânea, afirmando que ela “carrega consigo a promessa de liberdade mais que de submissão, a não ser uma submissão, profunda e algo libertária, ao próprio corpo, submissão à capacidade de os corpos tem de pensar a si, entre si” (Ibid, p. 36). Do mesmo modo, segundo o autor, a dança contemporânea “reinventa repertórios corporais. A cada processo criativo ela refunda o complexo jogo das identidades, das origens, dos encontros” (Ibid, p. 37).

Numa comparação entre a dança, o corpo, a poesia e o verbal o autor afirma que:

Poderíamos dizer que a dança é para o corpo o que a poesia é para o verbal. O que acontece com as palavras na poesia é o mesmo que se passa com os gestos na dança, em que o corpo, o movimento, o gesto do dançarino deixa de representar exatamente alguma coisa. Se as acepções semânticas das palavras se expressam ou se expandem ou se deslocam na poesia, o mesmo se dá com o gesto e o movimento quando apropriados na dança. Nessa dança contemporânea que cria seu próprio repertório de conceitos e significados o corpo significa a cada obra um significado diverso. Assim como a poesia, a dança modifica o estatuto de algo que nos é familiar no cotidiano. Se a poesia o faz com as palavras, a dança o faz com o corpo (VEIGA, 2014, p. 44).

A etnografia de Veiga (2014) é importante para pensar nosso campo, uma vez que as colaboradoras, em sua maioria, preferem dançar coreografias contemporâneas por ver nesse

estilo de dança liberdade de criação, de movimentos, gestos, interpretação e representação que estariam mais próximos da expressão das suas identidades étnicas e dos aspectos da cultura negra baiana. A ideia de corpo apresentada na dança contemporânea também se aproxima das produções do nosso campo de pesquisa, dado a ideia de liberdade, invenção e criação dos próprios movimentos, do sentir o corpo, a respiração que, conforme a professora do grupo pesquisado, é central para que as dançarinas ganhem consciência do próprio corpo, como observado nas aulas e ensaios de coreografias.

Veiga analisa os processos criativos das obras coreográficas a partir dos Rituais de Passagem, tema antropológico clássico. O autor afirma que o “processo criativo provém do encontro constante e contínuo entre um grupo de pessoas que exercem funções estratégicas na construção de uma obra” (2014, p. 69). Nesse sentido, faz uma analogia entre o processo criativo das obras de dança contemporânea e os rituais de passagem a partir do caráter ritualístico de uma apresentação de dança ou teatro, o seu caráter liminar. Para ele,

A apresentação de um trabalho de dança é apenas um pedaço de um processo liminar bastante mais longínquo no tempo e abrangente no espaço do que a apresentação que dá acabamento final a obra. O ritual de passagem, enquanto uma categoria analítica, permite conceber rituais que não estão pontualmente localizados no intervalo de uma cerimônia, mas se prolonga no tempo enquanto rituais processuais (VEIGA, 2014, p. 70).

Numa perspectiva diferente de Araújo (1999), Veiga analisa os ritos de passagem no processo criativo das obras coreográficas, enquanto que Araújo analisa a partir do estar em cena. O ponto que se cruza nas duas pesquisas é o reconhecimento do caráter ritualístico que envolve a dança. Veiga argumenta que “ao propor essa aproximação analógica entre os processos criativos do Núcleo Artérias e os rituais de passagem, é que assim como ocorre com os neófitos, as dançarinas contemporâneas do Núcleo Artérias experimentam o estado, a condição, como algo corporificado e encarnado no dançarino” (VEIGA, 2014, p.72).

A etnografia de Veiga apresenta, de forma detalhada, a aplicabilidade das três fases dos ritos de passagem Van Gennep nos ensaios e apresentação das obras de dança contemporânea. Assim, nos próximos capítulos acionaremos a perspectiva dos processos rituais para compreendermos os processos criativos das coreografias e espetáculos no nosso campo de pesquisa. É perceptível, a partir de nosso campo empírico, que a liminaridade está mais presente durante a criação das obras coreográficas, que durante sua apresentação, o “estar em cena”, nas palavras de Araújo.

As etnografias de Veiga (2014) e Araújo (1999) são as que dialogam mais diretamente com o tipo de análise que desenvolvemos neste estudo e, nesse sentido, os conceitos de dança

contemporânea, rituais de passagem, liminaridade e questões apresentadas em suas etnografias serão acionados em nosso trabalho, nos próximos capítulos.

3.1 O corpo dançante e a produção de sentidos étnicos

O corpo tem se tornado objeto de estudo nas diferentes áreas do conhecimento em distintas perspectivas. Almeida (2004) apresenta como este se constitui objeto de estudo na teoria antropológica, inventariando os diversos caminhos que as pesquisas sobre corpo têm tomado diante de seus limites empíricos, teóricos e metodológicos. Por isso, ao falar de corpo, é imprescindível o questionamento: de que corpo estamos falando e em que perspectiva está sendo analisado?

Considerando a ampla abordagem sobre o corpo é importante destacar alguns aspectos da abordagem antropológica. Segundo Maluf, “um sentido comum às várias abordagens antropológicas sobre o corpo - por diferentes e às vezes antagônicas que possam ser - é o de pensar o corpo como uma construção social e cultural, e não como um dado natural” (MALUF, 2001, p. 88-89). Nesse sentido, a autora acrescenta que na abordagem antropológica busca-se “desnaturalizar o que é visto como dado pela natureza - seja isso uma regra de comportamento e de classificação social (a proibição do incesto por exemplo), seja a própria noção de corpo - e mostrar as dimensões sociais e simbólicas desses fenômenos”. A autora ainda afirma que

Esse ponto de partida é importante na medida em que muitas vezes o ‘corpo’ é tomado, mesmo por estudiosos e pesquisadores no campo das ciências humanas, como o reduto da natureza em um ser humano genérico, obedecendo a instintos e necessidades biológicas, e não como produto e produtor de regras e valores culturais. (MALUF, 2001, p. 89).

Na antropologia, as questões que se referem ao corpo geram inúmeros questionamentos. Os de tipo metodológico, propondo uma reflexão sobre o logocentrismo, a escrita, a visualidade ou a performance como instrumentos expositivos questionáveis ou potenciáveis a partir do corpo. Bem como os que se prendem com a possibilidade de estabelecer pontes (ou, pelo contrário, cortes) entre modelos linguísticos-textuais, simbólicos, cognitivistas, fenomenológicos, hermenêuticos ou pragmatistas, conforme nos aponta Almeida (2004, p. 3).

Do mesmo modo, seguindo uma linha de raciocínio sobre o corpo imerso em diferentes culturas Le Breton desta que,

A existência do homem é corporal. E o tratamento social e cultural de que o corpo é objeto, as imagens que lhe impõem a espessura escondida, os valores que o distinguem, falam-nos também da pessoa e das variações que sua definição e seus modos de existência conhecem, de uma estrutura social a

outra. Porquanto está no cerne da ação individual e coletiva, no cerne do simbolismo social, o corpo é um objeto de análise de grande alcance para uma melhor apreensão do presente (LE BRETON, 2016, p. 7-8).

O estudo sobre o corpo requer escolhas, recortes e definição de perspectiva para melhor compreensão da problemática de pesquisa no campo empírico. Tal postura leva ao

engajamento no momento histórico em que vivemos, em que o corpo é um terreno privilegiado das disputas em torno quer de novas identidades pessoais, quer da preservação de identidades históricas,” da assunção de híbridos culturais ou das recontextualizações locais de tendências globais” (ALMEIDA, 2004, p. 4).

Ao falar de corpo na perspectiva antropológica é relevante se reportar ao legado do antropólogo Marcel Mauss para quem o “corpo é o primeiro e o mais natural instrumento do homem. É um objeto técnico e ao mesmo tempo meio técnico” (MAUSS, 2003, p.407). No seu ensaio intitulado “*As técnicas do corpo*”, Mauss afirma que o corpo apesar de ser uma entidade biológica primeira é também objeto de alteração e modificação exercida pela cultura e, nesse sentido, para os diferentes modos de usar o corpo existe uma educação que os moldam. Para o autor “em todos esses elementos da arte de utilizar o corpo humano os fatos de educação predominam”. Para Mauss existe um processo de ensinamento quanto aos modos de utilização do corpo em diferentes sociedades que são aprendidos e passados de geração para geração através da cultura. Ademais, segundo esse autor, “não há técnica e não há transmissão se não houver tradição e que o homem se distingue dos animais pela transmissão de suas técnicas e muito provavelmente por sua transmissão oral” (MAUSS, 2003, p. 407). Nessa perspectiva Rocha afirma que,

[...] se certos ambientes e espaços agem abertamente sobre o corpo, modelando, educando, disciplinando, como as academias de ginástica, as escolas, outros espaços e instituições interferem de forma, pode-se dizer, inconsciente. É o caso, então, da educação no sentido amplo do termo, da tradição, da imitação prestigiosa, como observa Mauss. Portanto, não é preciso muito esforço para mostrar a importância dos estudos de Mauss sobre *As técnicas corporais*, *A expressão obrigatória dos sentimentos* e *Uma categoria do espírito humano – a noção de pessoa, a noção de “eu”*, para nos apercebermos o quanto o “homem total”, ao mesmo tempo *politicus*, *oeconomicus*, *religiosus*, *aestheticus*, *performans*, é também *educandus*. (ROCHA, 2011, p. 98).

Corroborando com as ideias de Mauss, Rocha (2011, p. 98) afirma que “o corpo é a base de sustentação na noção de pessoa⁵⁶, da noção de “eu”, já que tais categorias expressam um modo histórico de constituição do indivíduo moderno”. Afirma, ainda, que é por meio da

⁵⁶ Para uma discussão acerca da noção de pessoa como categoria no pensamento antropológico vê Goldman (1999).

consciência do corpo que o indivíduo moderno começa a elaborar sua concepção de subjetividade.

Dessa forma, as técnicas são aprendidas e transmitidas por processos educativos, ou seja, cada sociedade desenvolve uma pedagogia corporal, ensinamento que pode ser tácito ou explícito. Mauss apresenta a interdependência entre os elementos social, psicológicos e biológico para o aprendizado das técnicas e usos do corpo bem como suas diferenças a depender do meio cultural. Gomes, sob esse mesmo ponto de vista, afirma que

a educação é o meio através do qual o homem aprende a trabalhar o corpo, transmitindo de geração em geração as técnicas, a arte e os meios dessa manipulação. Tudo isso ela faz por meio da linguagem. Por isso podemos pensar que cada sociedade desenvolve a sua pedagogia corporal. Esse processo é mais do que imitação pura e simples. Ele é cultural (GOMES, 2008, p. 233).

Csordas (2008), em referência a Mauss, afirma que “em sua fragmentária, porém influente discussão sobre a noção de pessoa, sugeriu que todos os humanos possuem uma noção de individualidade espiritual e corporal”. Nesse sentido, conforme Csordas (2008, p. 103- 104), “é de relevância metodológica que, tal como Descartes e Spinoza, ele tenha considerado a pessoa nos termos da distinção entre o mundo do pensamento e o mundo material, já que o paradigma da corporeidade se caracteriza pelo colapso das dualidades entre corpo e mente, sujeito e objeto”.

Na atualidade, a preocupação nas análises sobre o corpo centra-se em superar as dualidades entre corpo e alma/mente, sujeito e objeto que caracteriza a tradição cartesiana ocidental. É nesse âmbito que Csordas elabora o paradigma da corporeidade, em sua obra “*Corpo/Significado/Cura*”, colapsando as dualidades para refletir sobre os rituais de cura das religiões carismática católica norte-americana. Na sua abordagem metodológica denominada de paradigma da corporeidade, o “corpo não é um objeto a ser estudado em relação a cultura, mas é o sujeito da cultura; em outras palavras, a base existencial da cultura” (CSORDAS, 2008, p. 102). Assim, o autor nos aponta que é por meio do corpo que experimentamos e nos tornamos humanos. “Trata-se de um corpo fenomênico, isto é, de um corpo que percebe e expressa em si mesmo um conjunto de sentidos e significados, que são sobretudo formas de materialização dos seres humanos” (CSORDAS *apud* QUEIROZ E SILVA; ALMEIDA; WIGGERS, 2016, p. 198).

O paradigma metodológico da corporeidade elaborado por Csordas para entender o sujeito e a cultura está baseado na concepção de Merleau-Ponty e Bourdieu. Para Merleau-Ponty “a principal dualidade no domínio da percepção é a do sujeito-objeto, ao passo que

Bourdieu, no domínio da prática, é estrutura-prática”. Csordas acrescenta que “ambos tentam não mediar, mas colapsar essas dualidades e a corporeidade é o princípio metodológico invocado por ambos” (CSORDAS, 2008, p. 103). O autor elabora o paradigma da corporeidade a partir do conceito de *pré-objetivo* de Merleau-Ponty, da fenomenologia da percepção, em que o “corpo é um ‘contexto em relação ao mundo’, em que a consciência é o corpo se projetando no mundo” e do conceito de *habitus* de Bourdieu, para quem o corpo socialmente informado é o ‘princípio gerador e unificador de todas as práticas’, sendo a consciência uma forma de cálculo estratégico fundido com um sistema de potencialidades objetivas” (Ibid, p.105).

Segundo Csordas, para Merleau-Ponty, a percepção começa no corpo e termina nos objetos. “Não temos quaisquer objetos anteriores à percepção, os objetos são um produto secundário do pensamento reflexivo; no nível da percepção, não existem objetos, nós simplesmente estamos no mundo” (Ibid, p. 106). Assim, surge a distinção entre sujeito-objeto como produto de análise, e os próprios objetos são resultados finais da percepção. O autor acrescenta que a “fenomenologia é uma ciência descritiva dos princípios existenciais, não de produtos culturais já construídos. O corpo é espaço da experiência e não objeto dela” (Ibid, p. 107)

Csordas ainda afirma que “se nossa percepção ‘termina nos objetos’, o objetivo de uma antropologia fenomenológica da percepção é capturar aquele momento de transcendência no qual a percepção começa e, em meio a arbitrariedade e a indeterminação, constitui e é constituída pela cultura” (Ibid, p. 107).

Carmo (2011, p.77), no estudo introdutório a Merleau-ponty, afirma que o corpo “exerce um papel de mediador por excelência, já que ele nos coloca em contato com o mundo e marca a presença do mundo em nós”. Assim, o corpo é um dos elementos mediador no processo de interação em que a presença física, ou a aparência corporal é critério de identificação e diferenciação para dicotomizar nós/eles. É também pela presença corpórea que se diferencia corpos étnicos, a partir do momento em que sinais diacríticos presentes no corpo são utilizados tanto para negar quanto para realçar determinados pertencimentos. De acordo com Gomes (2008, p. 230) “ao longo da História, ele se tornou um emblema étnico e sua manipulação tornou-se característica cultural marcante para diferentes povos”. É nele que está expresso ou não as marcas ou características que diferenciam pertencimentos étnicos. A autora ainda afirma que ele é um símbolo explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes.

Para Carmo (2011, p.77) o corpo é natureza e é também dependente do domínio biológico. “Entretanto, transcende essas imposições; o corpo é também cultura, pois o homem ultrapassa a fronteira do animal, institui níveis de ordem simbólica, transforma o mundo, cria e recria culturas”. É ele que nos coloca em contato com o outro e com o mundo. Gomes destaca que

É no corpo que se dão as sensações, as pressões, os julgamentos. Esses não acontecem de forma independente, mas estão intimamente entrelaçados, construindo uma estrutura, uma unidade que tem uma forma – a sua forma de corpo. É essa forma de corpo que garante o modo de ser-no-mundo e torna possível a compreensão de como as relações são construídas com o mundo e no mundo (2008, p. 230).

É por meio do corpo que se expressam as diferentes formas de *ser* e *estar* no mundo, considerando o contexto social e cultural onde os grupos étnicos interagem, procurando realçar sua pertença étnica que não pode ser determinada senão em relação a uma linha de demarcação entre membros e não membros” (POUTGNAT & STREIF-FERNART, 2011, p.152).

Gomes, baseada nos estudos de Merleau-Ponty, afirma que:

[...] é graças à corporeidade que o homem e a mulher fazem aparecer o mundo humano, o mundo do trabalho, da linguagem, ou seja, da cultura. Segundo ele, o corpo é simultaneamente vidente (eu vejo e eu me vejo) e visível (sou visto). É por meio dele que me percebo e percebo o outro, e vice-versa (2008, p. 232).

Ademais, o corpo exibe fronteiras étnicas que marcam o sistema social ao qual pertencemos, além do modo como identificamos os atores pertencentes a outro sistema social. Nessa perspectiva, o corpo está ligado à cultura e seus elementos simbólicos do qual fazem parte e que carregam para os diferentes espaços sociais. De acordo com Thompson (1995), o ser humano é sempre um ser cultural. Assim, pensar a relação de alteridade entre nós/eles deve considerar os contextos culturais, sociais e econômicos que de diferentes maneiras exercem influência no nosso modo de olhar a nós mesmos e aos outros.

A forma como cada indivíduo manipula, usa, modela, modifica e apresenta-se corporalmente advém de um processo educativo de uma determinada cultura. Assim, cada grupo étnico apresenta características corporais diferentes, evidenciando elementos simbólicos da sua cultura. Le Breton, ao abordar os mistérios do corpo, destaca que “as representações do corpo, e os saberes que as alcançam, são tributários de um estado social, de uma visão de mundo, e, no interior desta última, de uma definição de pessoa” (LE BRETON, 2013a, p. 18).

O corpo no contexto desse estudo é pensado não apenas como biológico, “trata-se de um corpo produzido culturalmente. Assim, o corpo pode simbolizar aquilo que uma sociedade

deseja ser, assim como o que se deseja negar” (GOMES, 2003, p.79). Ele carrega e transmite diferentes linguagens, portanto um corpo produtor de sentidos étnicos.

Em nossa pesquisa, o corpo que dança e que é produzido na periferia tem nos colocado questões de diversas ordens, nos fazendo, a todo instante, repensar o estudo e aguçar o olhar para perceber os processos de perenidade e emergência das fronteiras étnicas, bem como os sinais diacríticos do corpo dançante. Isso ficou-nos evidente quando as colaboradoras de nossa pesquisa foram chamadas a participar, como escola convidada, do projeto “Maio, mês da dança”, evento organizado pela Secretaria Municipal de Cultura e Turismo (SECULT) do município de Ilhéus, com o objetivo de apresentar o trabalho realizado pelas escolas de dança, além de valorizar e divulgar esse segmento cultural da cidade. O referido evento foi realizado às quartas-feiras, sempre a partir das 19 horas, no Teatro Municipal de Ilhéus.

Em relação a este evento, pude presenciar a escolha das coreografias, os ensaios no projeto, o ensaio de trinta minutos no teatro um dia antes da apresentação e a apresentação. No ensaio realizado no teatro, onde estavam presentes as escolas localizadas no centro da cidade, aconteceram fatos que nos levam a perceber uma certa hierarquia social entre “escola profissional do centro” e “escola de dança de projeto social de periferia”, possível de identificar até mesmo nos olhares, conforme nota do diário de campo:

Cada escola teria 30 minutos para ensaiar. A professora e dona de uma escola do centro pediu uns minutos do nosso tempo para passar a coreografia novamente. Depois chamou a nossa professora e informou sobre o tempo de apresentação no evento no dia seguinte: *‘Olhe, o tempo de vocês convidados é de 5 minutos porque 10 a 15 minutos é para nós que somos’ (pausa)*. Como a professora tinha planejado três coreografias de acordo com a mensagem recebida pela organização do evento, de posse dessa informação tinha que fazer escolhas. A nossa professora diz: *É inveja! Deixa prá lá! A gente escolhe entre asa branca (que seria uma apresentação de balé clássico) ou pérola negra (uma apresentação afro contemporânea)*. Fizeram uma consulta entre elas e todas escolheram apresentar a coreografia pérola negra (Nota de Campo, Ilhéus, maio de 2017).

A tensa relação entre os diferentes grupos sociais presentes nesse contexto nos revela como as fronteiras são produzidas e reproduzidas no decorrer das interações sociais para marcar distinção entre os grupos. Uma das colaboradoras relatou, durante o evento, que enquanto esperava seu tempo para se apresentar assistindo às apresentações das demais escolas, esta mesma professora pediu-lhe que aguardasse seu tempo numa sala ao fundo do teatro, ao invés de ficar no espaço onde as demais academias de dança estavam, quando foi interpelada por um dos organizadores do evento que disse: *“não, elas vão ficar lá em cima junto com as outras academias”*, segundo nos disse a colaboradora Vinielli.

Fica evidente tanto na fala da colaboradora quanto no que pude observar, as fronteiras que são estabelecidas entre centro e periferia fazendo-se necessário alguns questionamentos: O que é o “centro”? O que é a periferia? Quais sujeitos habitam o dito “centro”? E quais sujeitos habitam a “periferia? Como revelam processos de negociação e conflitos? Refletir sobre essas questões foi de fundamental importância nesse estudo visto que os conflitos giram, dentre outros aspectos, em torno do espaço onde habitam.

Durante o ensaio geral e apresentação no evento acima citado foi possível perceber outros processos de interação como a solidariedade entre o grupo, o sentimento de coletividade, de unidade e de parceria que toma conta da identidade de cada integrante. Inicia-se com a escolha do figurino, da cor do figurino para cada uma das integrantes, do penteado, dos acessórios escolhidos em um processo coletivo de interação em que cada uma ia escolhendo de acordo com o que combinava, nas palavras das dançarinas. A colaboradora Vinielli afirma que *“dançar é a melodia da vida e o corpo expressa essa melodia. Em uma coreografia não tem uma sincronia, o corpo de cada um é diferente, cada corpo tem uma expressão diferente”*. Nisso, ela nos convida a perceber a dança para além do ritmo e dos movimentos, mas tomá-la como expressão da vida, com suas idiossincrasias, visto que cada corpo tem seu modo particular de se expressar. Quando a colaboradora afirma que “dançar é a melodia da vida” nos aproxima do conceito de performance de Turner citado por Taylor (2013, p. 10), quando este defende que “as performances revelam o caráter mais profundo, verdadeiro e individual da cultura”.

Nesse sentido, a Antropologia da Performance, na abordagem ligada ao teatro, que tem seus fundamentos nas concepções de Victor Turner e Richard Schechener, nos oferece elementos para analisarmos o corpo na dança, visto que as artes apresentam dimensões dramáticas da vida social e os modos como os dramas sociais são expressos pelo corpo, bem como os sentidos étnicos que o envolve.

No momento da apresentação, os corpos dançantes contagiam a plateia, conforme registro do caderno de campo:

As adolescentes e a professora entram no palco e a plateia vibra com aplausos e acompanha a coreografia cantando e com palmas, o que não aconteceu em nenhuma outra apresentação. O grupo de dança da periferia convidado roubou a cena da noite, arrancou palmas da plateia enquanto dançavam. O público demonstrava satisfação em assistir. As adolescentes e a professora dançavam com muito entusiasmo e felicidade estampada nos rostos. Os corpos bailavam no mesmo ritmo, porém a expressão de cada corpo, que é particular e singular para cada uma, era expressa nos movimentos, no balançar da cabeça, dos cabelos, no gingado do corpo, na leveza dos movimentos com os braços e pernas e nos giros. No momento de passos livres cada uma imprimi seu eu em sua expressão corporal, momento importantíssimo para identificar como cada

corpo se expressa de acordo com seu pertencimento (Nota de Campo, Ilhéus, maio de 2017).

Ao tomar a dança no contexto da pesquisa como performance, estamos nos referindo a algo real, verdadeiro, e corroborando com Taylor (2013, p. 11) quando afirma que “conquanto uma dança, um ritual ou uma manifestação requerem recortes ou enquadramentos que os diferenciem de outras práticas contíguas, isso não implica que a performance não é real ou verdadeira”. O caráter construído não leva em conta a veracidade da performance uma vez que ela é a expressão da vida. Nessa perspectiva, Taylor (Ibid, p. 11) defende “as performances como sendo limítrofe com a memória e a história”, portanto reais e políticas.

Nesse sentido, a colaboradora Vinielli nos aponta caminhos para compreender o fenômeno étnico através do corpo dançante nas suas performances que está além do que é percebido, está também no plano da subjetividade de cada uma, do sentimento de pertença étnica.

a gente não vê o tempo passar, as pessoas costumam dizer que é mecanizada, mas ao mesmo tempo não é. Você vê que quem conhece a coreografia, vê que tem erro, mas ninguém percebe, porque tá todo mundo envolvido, a gente tá fazendo, não tá vendo o que tá fazendo, a gente tá curtindo a música, a melodia é automático, nosso corpo se envolve. Quando a gente se identifica com a música e se envolve, a gente esquece a mecanização da coreografia e se envolve na dança, deixa o corpo expressar o que a gente é e tá sentindo (informação verbal)⁵⁷

A partir dessa fala e das observações realizadas no grupo podemos dizer que o corpo na dança pode expressar um eu étnico a partir da identificação particular de cada sujeito com o ritmo, com a letra da música, com os movimentos etc., além de transcender para o que não é visível, ou seja, trata-se do sentido que cada um/uma atribui ao que está dançando. De acordo com Araújo (1999, p. 22), a dança não é apenas aquisição de habilidades físicas e motoras, mas também fonte de subjetividades, de sensibilidade estética, de conhecimento ético e étnico, na medida em que a percepção de nossos corpos na sociedade é que nos possibilita um tipo diferenciado de expressão, uma determinada concepção de tempo e espaço e transformação do mundo em que vivemos.

Ademais, a colaboradora aponta na sua fala como as coreografias trazem elementos culturais que envolvem tanto quem está dançando quanto os que estão assistindo.

Quando utiliza mais coisas do cotidiano e que ela realmente quer participar, realmente quer está ali... acredito que quando a gente tá assistindo uma coreografia ou qualquer arte visual, ou quando a gente escuta uma música mesmo, e ela fala sobre a gente, que a gente também tá dentro e ela transmite

⁵⁷ Entrevista concedida por Vinielli, Ilhéus, novembro 2017.

um pouco do que a gente é, convida mais a pessoa a querer tá lá, do que... uma comparação simples, é quando a gente dança uma música clássica, totalmente clássicas, o envolvimento é muito menor, é bonito a leveza, lindo os figurinos, se encantam pelos passos e tal, mas não se envolvem da mesma forma do que quando utilizamos os artefatos cultural. (informação verbal)⁵⁸

Schechner (2013, p. 40) destaca que “a performance é o comportamento duplamente comportado, o comportamento restaurado. A performance é um amplo espectro de formas de entretenimento, artes, rituais, política, economia e interações de pessoas a pessoa. **Toda e qualquer coisa pode ser estudada ‘como’ performance**” (grifos do autor). As obras coreográficas do grupo tomadas como performance procuram levar ao público mensagem de valorização étnico-cultural e conscientização política, como observado em “Perola Negra”, “Seco” e Orixás” conforme letras das músicas em anexo. Nessa mesma linha de raciocínio o autor defende a ideia de que “a cultura humana é fundamentalmente – ‘originalmente’, por assim dizer – performativa” (Ibid, p. 45). Esse pensamento nos leva a compreender a fala da colaboradora acima citada quando destaca o envolvimento de cada uma das dançarinas e do público com as coreografias. A coreografia “Perola Negra” é a que mais se destaca nesse aspecto de envolvimento. Esse envolvimento deve-se ao conhecimento com o que é transmitido pela coreografia.

Sobre esse mesmo aspecto Wanderson, colaborador nesta pesquisa, afirma que não pode afirmar a mesma coisa com a coreografia “Orixás” posto que, para ele, o envolvimento e a relação com seu sentimento estão ligados com o processo de conhecer.

Eu vou mais pelo técnico, tento pegar a coreografia, aí com o passar do tempo, dependendo do tempo pra apresentação, como da apresentação que teve agora *Orixás*, eu acharia que deveria ser um pouco mais trabalhado, vamos dizer, um tempo pra pessoa poder entender o que realmente é a coreografia e o que ela significava, não entrar na questão muito religiosa pra mostrar que tal orixá é assim, mais acho que um pouco mais das expressões que estariam ligadas aos movimentos, até a música mesmo ajuda muito. Eu posso dizer assim, como se ficou algo do representar, Seco nem tanto porque *Seco* foi algo do que realmente tá acontecendo, do desmatamento, da escassez de água, eu posso dizer assim, que eu usei muito de mim pra tentar demonstrar a coreografia, algo além, ela tem a ver com a vida. Orixás não, foi como representar algo, não deixando de envolver sentimento, emoção e outras coisas mais. Mais pra mim foi mais como uma representação. Não foi uma questão de tempo, é uma questão minha, mesmo. Assim, enquanto *Seco* que foi a representação de mim mesmo por conta de ter vivido a coreografia, Orixás não, foi como a representação dos Orixás, eu não me vejo nela não! Eu me encaixei mais na *Seco* que fazendo a coreografia *Orixás*. Teve até a oficina de dança afro, me ajudou muito, até pesquisei sobre os Orixás, mandou estudar, mais faltou muito, foi pouco. É muito difícil (informação verbal)⁵⁹

⁵⁸ Entrevista concedida por Vinielli, Ilhéus, novembro de 2017.

⁵⁹ Entrevista concedida por Wanderson em dezembro de 2017.

O colaborador nos adverte para o fato de perceber em que medida as coreografias dialogam com suas vivências, destacando o conhecimento do que está sendo coreografado e dançado como condição necessária para o seu envolvimento. As fronteiras também são percebidas no corpo, nas diferentes danças, considerando que para cada uma existe uma técnica. Sobre a técnica Martha Graham afirma que,

É o que permite ao corpo chegar a sua plena expressividade... adquirir a técnica da dança tem apenas um fim: treinar o corpo para responder a qualquer exigência do espírito que tenha a visão do que quer dizer. Uma tal concepção exclui, por princípio, que se reduza a dança a um sistema de passos codificados de uma vez por todas (GRAHAM *apud* GARAUDY, 1980, p. 97).

A dança, no contexto da pesquisa, utiliza a técnica do balé clássico não como o fim em si mesma, mas como forma de preparar o corpo para expressar também o indizível. A dança, como elemento cultural, é constantemente reinventada, recomposta e investida de novos significados como nos adverte Carneiro da Cunha (2009). Utilizando a técnica do balé clássico para o aprendizado do jazz, do afro e da dança contemporânea, fica evidente como o corpo se expressa de forma diferente em cada movimento.

Eu acho que no clássico ao mesmo tempo que a gente tá pedindo rigidez no corpo, a gente tá pedindo uma suavidade, isso meio que contradiz, a gente pede psicologicamente ao mesmo tempo que tá pedindo rigidez para ficar numa ponta, numa *arabesque* por mais de dois minutos, tá pedindo leveza para você conseguir ir, para quando terminar o giro você não bater de vez no chão e se machucar. O clássico transmite essa leveza, as pessoas que estão assistindo não sentem essa rigidez que a gente tá ali. Já o jazz ele é mais pesado, ele pede que demonstre isso, que demonstre atitude, e no contemporâneo também, muito mais. No balé você precisa ter atitude mais é com uma certa leveza.

É, acredito que no clássico é tipo um passarinho voando, ele pede isso. Já o jazz ele chama mais o público para o movimento do corpo, ele chama com atitude e afasta, ele faz tipo uma brincadeira com o público, a gente tipo tá indo e do nada para e depois volta do nada. Isso em algumas coreografias. No jazz tem uma energia melhor, eu amo balé só que ao mesmo tempo que tô ali dançando balé eu tô imaginando fazendo um rolamento no chão (risos) saltando, é um negócio estranho (risos). A leveza do clássico tá ali de boa, daqui a pouco o corpo já não quer mais aquilo, o corpo tá pedindo... é assim (risos). (informação verbal)⁶⁰.

A fala demonstra como cada um se identifica com os estilos de danças. Essas danças dialogam com pertencimentos não só no plano do visível como do invisível, a exemplo dos sentimentos e desejos que só é possível compreender a partir das falas dos sujeitos. Sobre o estilo da dança no espetáculo a professora afirma: *É uma dança contemporânea. Os detalhes da técnica não podem passar despercebidos, qualquer pessoa que entende de dança e for nos*

⁶⁰ Entrevista concedida por Vinielli, Ilhéus, junho de 2017.

assistir saberá o que estamos fazendo tecnicamente (informação verbal)⁶¹. A professora afirma que a coreografia é uma sequência de passos do balé clássico e do jazz, transformada, portanto, em dança contemporânea. “A arte contemporânea vem quebrando uma série de barreiras, ampliando suas fronteiras. O artista ganha uma maior liberdade de expressão, deixando de estar preso a esta ou àquela técnica” (ASSUMPÇÃO, 2003, p. 2). Ao questionar sobre a liberdade na dança contemporânea uma adolescente explica:

No modo da pessoa vestir, na escolha da música, ela é mais livre. Porque no contemporâneo você pode pegar uma música afro e montar uma coreografia contemporânea, você pode pegar uma clássica e botar um contemporâneo, é uma liberdade que você brinca com todos os estilos em um só” (informação verbal)⁶².

A maioria das adolescentes preferem dançar coreografias contemporânea. Sobre a dança contemporânea uma das colaboradoras afirma que:

Toda dança tem uma expressão, mas eu acho que no contemporâneo a pessoa se expressa muito mais do que nas outras... ela consegue falar com a gente, a dança toda já consegue falar, mas eu vejo o contemporâneo mais além ainda... A expressão do rosto, corporal, se entregar... aí... é assim. Eu gosto mais da dança contemporânea” (informação verbal)⁶³.

Uma das adolescentes afirma sua preferência pela dança contemporânea e aponta algumas diferenças sentidas no corpo da dançarina.

O contemporâneo, porque tem mais expressão corporal, é uma energia diferente que a gente quando tá dançando bale é mais dolorido sabe? A gente fala uma coisa leve mas por dentro..., a gente tá com sorriso no rosto mais o pé, a unha tá apertando dentro da sapatilha e tal, e já no contemporâneo é uma mistura do jazz com o balé e uma expressão, uma energia que sai, mais que exige mais, que você se entregue na dança, acredito que a técnica não fica tão visível, não é tão necessária naquele estilo de dança; tipo no balé, se a gente não sair numa quarta posição para fazer uma pirueta, a pirueta não sai certa aí, já no contemporâneo se a gente sair na segunda não tem problema (informação verbal)⁶⁴.

Aparece na fala de um dos colaboradores também a preferência pela dança contemporânea. Ele diz:

Acho que é o contemporâneo, é a que eu consigo demonstrar o que eu realmente sinto e quero. Rapaz, acho que é por causa do sentimento... você percebe o sentimento da pessoa, a intenção com que... demonstra aquilo, então é mais a expressão mesmo. O ballet... ele é clássico, então é um movimento que tem que seguir aquela forma, se sair do alinhamento ele tá errado e o

⁶¹ Entrevista concedida por Elane Cage, professora da escola de dança GEPA, Ilhéus, maio, 2017

⁶² Entrevista concedida por Vinielli, Ilhéus, junho, 2017

⁶³ Entrevista concedida por Ketlin, Ilhéus, abril, 2017

⁶⁴ Entrevista concedida por Vinielli, Ilhéus, junho, 2017

contemporâneo não, é uma jogada de braço que você faz... que dá pra perceber o que a pessoa quer. (informação verbal)⁶⁵.

A preferência pela dança contemporânea pela maioria do grupo é reveladora nas suas falas quanto liberdade de expressão, ao sentimento que cada um sente e transmite ao dançar, a energia que é sentida, a expressão corporal, nos possibilitando entender os processos de emergência das fronteiras étnica, os sinais diacríticos do corpo dançante e os sentidos étnicos produzidos por cada um/uma no contexto de suas relações não só com a dança, mas nos diferentes processos de interação social, uma vez que “os sentidos do mundo se formam através dos sentidos do corpo (DAWSEY, et al. 2013, p. 17).

A forma como cada indivíduo manipula, usa, modela, modifica e apresenta-se corporalmente advém de um processo educativo de uma determinada cultura, processos estes que nem sempre são explícitos. Assim, cada grupo ou cada indivíduo apresenta características corporais diferentes, evidencia elementos da sua cultura. Le Breton destaca que “as representações do corpo, e os saberes que as alcançam, são tributários de um estado social, de uma visão de mundo, e, no interior desta última, de uma definição de pessoa” (LE BRETON, 2013a, p. 18). Nessa perspectiva, o corpo é produzido por processos culturais aos quais cada sujeito está imerso. Porém, essa produção pode estar relacionada a processos de imposição ideológica dominante, como também a processos de lutas de resistências.

O que se pode observar nas criações coreográficas do Escola de dança GEPA é uma reunião por associação e contiguidade de elementos da cultura indígena e negra baiana, expressos principalmente nas coreografias “Perola Negra” e “Orixás”, bem como elementos que dizem respeito a formação cidadã, representados pela coreografia “Seco”, apresentada no espetáculo “Preservar a vida no bailar das águas”. As coreografias, apesar de apresentarem elementos da dança clássica, são consideradas do estilo contemporânea. Nesse estilo, há uma maior liberdade de expressão corporal e de movimentos, tornando possível a articulação e negociação das diferentes identidades. A etnicidade está presente no fato de diferentes identidades e elementos de diferentes culturas se articularem em meio aos conflitos para elaborarem ou reelaborarem seus saberes e práticas, contribuindo para a formação da identidade do grupo, bem como para a afirmação de pertencimentos étnicos. O modo como cada um percebe os elementos culturais na dança e como dialogam com suas identidades étnicas permite-nos pensar nos sentidos étnicos socialmente construído por cada sujeito da pesquisa.

⁶⁵ Entrevista concedida por Wanderson, Ilhéus, junho de 2017.

4 O VÍNCULO INTRAGRUPAL E A EMERGÊNCIA DAS FRONTEIRAS ÉTNICAS

O aumento considerável de pesquisas sobre etnicidade a partir de 1970 estaria ligado a um tipo de conflito e de reivindicações qualificadas como “étnicas” que tomam corpo nas sociedades industriais e nas do Terceiro Mundo, no contexto dos processos de descolonização pós Segunda Guerra Mundial e à influência exercida pela obra de Fredrik Barth, “Os Grupos Étnicos e suas Fronteiras” (1969), como afirmam Poutignat e Streiff-Fenart (2011).

Ademais, vários estudiosos, a exemplo de Gonçalves (2004)⁶⁶, Hofbauer (2010)⁶⁷, Oliveira (1976, 2003, 2006), Roosens (2003) destacam a relevância dos estudos de Barth para uma nova forma de análise da etnicidade, na medida em que ele demonstrou que os grupos étnicos não se opõem por terem culturas diferentes, mas por demarcarem fronteiras pela acentuação de algumas marcas que operam como sinais diacríticos. Poutgnat e Streif-Fernart (2011) afirmam que mesmo que este debate tenha sido alimentado por vasta bibliografia em torno da etnicidade, da constituição dos grupos étnicos, a partir da década de 1970, o que teria enriquecido o conhecimento empírico em torno das situações interétnicas em diferentes partes do mundo, não é possível, ainda hoje, afirmar a existência de uma teoria geral da etnicidade. Segundo eles, três ordens de problemas dificultariam o estabelecimento de uma teoria geral. Primeiro, duas maneiras de entender o fenômeno: para alguns, este seria um produto do desenvolvimento econômico, da expansão industrial capitalista, da formação e do desenvolvimento dos Estados-nação e, portanto, universalmente presente na época moderna; para outros, o conceito de etnicidade não designa novos fenômenos e sim fenômenos ocultados pela grade de análise dos pesquisadores da época anterior. Segundo, haveria confusão entre as acepções, às vezes no mesmo autor, que torna a etnicidade uma qualidade aferente ao grupo

⁶⁶ O conceito de etnicidade surge em meados dos anos 1950, no domínio africano da antropologia social britânica, e na sociologia e na ciência política nos EUA (Poutignat e Streiff-Fenart 2011). Nesse contexto de pós-guerra e de descolonização do continente africano, inicia-se o que Jean Copans (1992) qualifica de “crítica política da antropologia”. Trata-se de um debate que vai tomar proporção internacional e atravessar os anos 1960, sobre a utilização do saber antropológico e as responsabilidades sociais e políticas dos antropólogos. Um marco de referência neste debate foi o artigo de Michel Leiris “L’ethnologue devant le colonialisme” (1950), por refletir a renovação de perspectiva introduzida por Max Gluckman e Georges Balandier em relação às teorias funcionalistas e a-históricas até então predominantes (GONÇALVES, 2004, p. 5).

⁶⁷ Foi o antropólogo norueguês Fredrik Barth (em seu “Ethnic groups and boundaries”, 1969) que chamou a atenção para o fato de que não são “diferenças objetivas” que fazem com que os seres humanos criem diferentes “grupos étnicos”. Ele mostrou que são sempre apenas alguns signos, alguns “traços diacríticos” (p.ex. a linguagem, a vestimenta, o uso de penteado específico, ou, ainda, a cor da pele) que são escolhidos como “emblemas de diferença”, enquanto outros traços são ignorados. E é por meio desses “emblemas de diferença”, por meio desses signos, que as pessoas constroem, afirmam, frisam e exibem uma “identidade comum” (HOFBAUER, 2010, p. 54).

étnico, e aquela que o termo designa a existência dos próprios grupos étnicos. Por último, não há consenso se o fenômeno étnico seria *um*. Há tanto o entendimento de que se trata de “fenômenos diferentes” como de “diferentes manifestações do fenômeno”. De toda sorte, segundo Poutgnat e Streif-Fernart,

As pesquisas contemporâneas sobre etnicidade, para além de suas divergências, repousam numa base mínima de aquisições teóricas comuns originárias da crítica geral do ponto de vista primordialista. No número dessas aquisições aparece especialmente a prioridade atribuída aos aspectos relacionais e dinâmicos da etnicidade (2011, p. 123).

Sobre essa diversidade de abordagem e os seus desencontros teóricos Poutgnat & Streif-Fernart argumentam que “a explicitação e a clarificação desses desacordos levam menos a opor doutrinas que a discernir, no atual debate sobre a etnicidade, problemas de pesquisa e as escolhas teóricas e metodológicas que eles implicam” (POUTIGNAT & STREIFF-FENART, 2011, p. 121). Os problemas de investigação que envolvem os fenômenos étnicos carregam a premissa de serem estudados considerando as abordagens que o campo empírico exige, não havendo uma forma preestabelecida para sua compreensão, visto que cada contexto é um campo diferente a ser estudado.

A partir das observações e fala das colaboradoras, procuramos situar nosso estudo na abordagem interacional da etnicidade baseado nos estudos de Barth e também estudadas por Poutgnat & Streif-Fernart. No estudo da abordagem interacional, os autores classificam dois tipos de abordagem, sendo a primeira chamada de abordagem cognitivista, que centra “o foco mais nas operações de classificação e de categorização que regem os processos de interação”, e a segunda, “de inspiração mais goffmaniana, centra “nas negociações dos estatutos sociais e das estratégias de domínio das impressões” chamada de abordagem da análise situacional (POUTIGNAT & STREIFF-FENART, 2011, p.113-114). A partir do nosso campo empírico, optamos por aderir a segunda abordagem por perceber que a etnicidade está relacionada aos aspectos da interação social. As questões sociais do bairro que coloca crianças, adolescentes e jovens em condição de vulnerabilidade social é o que leva ao desenvolvimento de atividades inclusivas no projeto, a partir principalmente das aulas de balé clássico.

Nessa abordagem “a etnicidade é vista como um elemento de definição de situação manipulado pelos atores no decorrer de suas interações” (POUTIGNAT & STREIFF-FENART, 2011, p. 116). Ela é também “elemento das negociações explícitas ou implícitas de identidade sempre implicadas nas relações sociais” (Ibid, p.117). No contexto do grupo de dança estudado, as colaboradoras articulam identidades de dançarinas e de moradoras de bairro periférico

criando vínculo intragrupal para fortalecer o grupo e as relações sociais, além de serem incentivadas a refletir sobre sua pertença, principalmente por meio da valorização da cultura afro-brasileira. Através do uso da técnica do balé clássico, as colaboradoras se produzem e atribuem significados a seu pertencimento de periferia. Isso não significa que em contextos distintos não possam assumir uma ou outra identidade, ou seja, aquela que melhor lhe qualifique diante de outrem.

Poutignat e Streiff-Fenart ao analisarem os estudos de alguns autores e a partir dos seus próprios estudos afirmam que na abordagem situacional,

Estudar a etnicidade consiste, então, em inventariar o repertório das identidades disponíveis em sua situação pluriétnica dada e descrever o campo de saliência dessas identidades nas diversas situações de contato. A análise situacional da etnicidade liga-se ao estudo da produção e da utilização das marcas, por meio dos quais os membros das sociedades pluriétnicas identificam-se e diferenciam-se, e ao estudo das escolhas táticas e das estratégias que acionam para se safarem do jogo das relações étnicas. Entre essas táticas figuram especialmente a alternância de identidades (*identity switching*), o domínio da impressão e os processos de *altercasting* que permitem atribuir um papel étnico ao outro (POUTGNAT & STREIFF-FERNART, 2011, p. 117).

Nesse sentido, a abordagem situacional da etnicidade é imprescindível para as intenções deste estudo, visto que ela possibilita compreender quais identidades são acionadas pelas colaboradoras, quando e como são acionadas, dada a dinâmica do espaço de interação no projeto que tem como foco principal as questões sociais relacionadas a vulnerabilidade social de crianças, adolescentes e jovens. As questões étnicas não estão dissociadas das questões sociais, uma vez que a periferia urbana habitada pelas ditas “minorias étnicas” enfrenta cotidianamente o processo de exclusão social, levando a lutas constantes para a garantia dos direitos básicos como saúde, moradia e saneamento básico, fato esse percebido no bairro onde está localizado o projeto social.

Optamos nesse estudo em investigar e compreender a etnicidade a partir dos seus aspectos relacionais e dinâmicos, isto é, na constante interação dos corpos dançantes e no significado que cada sujeito atribui a esse processo de interação. A etnicidade passa a ser compreendida a partir da relação do “Eu” com o “Outro” e, nesse sentido, não acontece de forma estática, uma vez que, como salientou Barth (2000, p.33) “as categorias étnicas oferecem um recipiente organizacional que pode receber conteúdo em diferentes quantidades e formas nos diversos sistemas socioculturais”.

Ademais, Oliveira (2003) em seu texto intitulado “Reconsiderando etnia” nos coloca

diante de um dilema pouco estudado na literatura antropológica e sociológica que é o fato do estudo de etnia está sempre vinculado a noção de grupos étnicos nas ciências sociais.

Rigorosamente, em nenhum dos contextos a noção de etnia está desvinculada da ideia de grupo étnico. Ela não tem substância, adquirindo-a apenas quando associada a um grupo étnico, nas definições referidas não chega a ser sequer uma “propriedade”, uma “categoria” ou uma qualidade capaz de ser atualizada em tal ou grupo social (OLIVEIRA, 2003, p. 136).

O autor nos coloca diante do seguinte questionamento: como estudar grupos sociais que não apresentam na sua totalidade as características de grupos étnicos como definido na literatura antropológica, a exemplo da definição de Barth utilizada mais recentemente?⁶⁸ O termo etnia, “ethnos” e “ethnic” estão sempre associados numa relação de oposição à raça. A nação de raça está ligada a uma base biológica, enquanto etnia está vinculada a uma base estritamente social. A noção de etnia “começa a se impor a partir dos estudos sistemático relativos à incorporação de grupos minoritários em sociedades mais ampla que lhes são envolventes” (OLIVEIRA, 2003, p. 137).

Oliveira (2003) destaca que para Abner Cohen o termo etnicidade seria de pouca utilidade se fosse “estendido para diferenças culturais entre sociedades isoladas, regiões autônomas, ou stoks independentes de populações tais como nações em suas próprias fronteiras nacionais”. E conceitua etnicidade como sendo essencialmente a forma de interação entre grupos culturais operando dentro de contextos sociais comuns” (COHEN, 1974 *apud* OLIVEIRA, 2003, p. 139). O autor ainda acrescenta que “etnia é um conceito relacional, uma relação, as populações nacionais transformam-se em etnias apenas quando interagem com grupos minoritários, passando a ser orientados por ideologias étnicas (ou raciais) e investindo-se em identidades sociais contrastantes, marcadas por símbolos étnicos” (OLIVEIRA, 2003, p.147).

Como já exposto, as relações étnicas só existem a partir de um processo de interação para pensar a relação Nós/Eles. Barth em sua obra intitulada *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas* aponta a importância do caráter interacional da etnicidade para a manutenção das fronteiras étnicas e a distinção entre grupos étnicos (BARTH, 2000, p. 26). No contexto da nossa pesquisa, o conceito de grupo étnico de Barth se aplica em parte; exploramos,

⁶⁸ Grupos étnicos designa uma população que: 1. em grande medida se autoperpetua do ponto de vista biológico; 2. compartilha valores culturais fundamentais, realizados de modo patentemente unitário em determinadas formas culturais; 3. constitui um campo de comunicação e interação; 4. tem um conjunto de membros que se identificam e são identificados por outros, como constituindo uma categoria que pode ser distinguida de outras categorias da mesma ordem (BARTH, 2000, p. 27).

especialmente, a sua ideia de fronteira. Aproximamo-nos, além disso, do conceito elaborado por Cohen, quando afirma que

Um grupo étnico é uma coletividade de pessoas que partilham alguns padrões de comportamento normativo, ou cultura, e que representam uma parcela de um grupo populacional mais amplo, interagindo no quadro de um sistema social comum como por exemplo o Estado. O termo etnicismo se refere especificamente ao grau de conformidade existente em relação a essas normas coletivas no processo de interação (COHEN, 1978, p. 117).

O grupo de dança do projeto social aqui em análise, compreendido como uma organização sociocultural, um espaço de construção de saberes, compartilha diferentes campos de interação: os ensaios, as aulas práticas, o processo de criação e montagem das coreografias, o espetáculo, bem como outras atividades desenvolvidas pelo grupo no espaço do projeto, a exemplo das rodas de diálogo do Grupo Rosa⁶⁹ e em espaços exteriores ao projeto, a exemplos dos passeios à praia, viagens etc. Esses momentos nos quais as colaboradoras interagem cotidianamente levam-nas a elaborarem sentimentos de pertença e de identidade frente às relações que estabelecem com os “de fora”, a partir do seu “lugar de periferia” e das representações que os “de fora” constroem em relação a esse espaço.

Nesse contexto, ao investigar como as colaboradoras evocam pertencimentos étnicos a partir da produção do corpo na dança foi preciso tomar a autoatribuição étnica de cada um/uma, buscando compreender as identidades que elaboram no contexto de um grupo de dança da periferia que utiliza a técnica clássica para criarem obras coreográficas no estilo contemporânea e livre.

As fronteiras étnicas de acordo com Barth “canaliza a vida social. Ela implica uma organização, na maior parte das vezes bastante complexa, do comportamento e das relações sociais” (BARTH, 2000, p. 34). Nesse sentido, compreendemos que a noção de fronteira étnica se aplica de alguma forma ao contexto do grupo estudado, uma vez que é o sentimento de pertencer ao grupo de dança que move o processo de interação entre as integrantes do grupo, uma vez que a etnicidade está ligada a simbolismos que estão no plano material e imaterial, nos mitos que não se deixam narrar, nos ditos e não ditos e nas formas como negociam pertencimentos étnicos.

Ainda que não constituam um grupo étnico, em todos os seus aspectos, como definido por Barth (2000), o grupo pesquisado possui elementos de sua definição. A dança se constitui

⁶⁹ Nome criado pelos próprios adolescentes para designar o grupo de adolescentes da escola de dança Gepa e adolescentes da escola de música Santíssima Trindade, dentro do Projeto social – ACEAI. Esse grupo é um espaço de debate dos/as adolescentes.

em um campo de comunicação e interação, bem como é utilizada pelo grupo para se identificar e ser identificado por outros, constituindo-se em categoria diferenciável de outras categorias do mesmo tipo. Podemos admitir que existe uma etnicidade por interação social. O fato de conviverem no mesmo bairro e desenvolverem sentimento de pertencimento, de conviverem no mesmo espaço do projeto três vezes por semana para os ensaios e aulas práticas, as rodas de diálogo do grupo, as viagens, o estar em cena no palco demonstram o aspecto interacional das/do integrantes do grupo, como podemos perceber a partir de falas de seus membros:

É as amizades que a gente constrói aqui ao longo do tempo e também o conhecimento e a oportunidade que a gente tem de tá aprendendo, mas também tá repassando o que aprende pra sociedade”(informação verbal)⁷⁰

O grupo da dança pra mim é a minha família! Nós temos um vínculo da amizade não só aqui mais também fora. Vamos a praia, a festas, aniversários. Ah, é muito bom! (informação verbal)⁷¹.

Tá no grupo é a busca pelo conhecimento. E assim conhecer cada um deles, porque assim, antes eu chegava muda e saia calada aqui no grupo de adolescente, na dança, em qualquer lugar que eu ia e hoje posso ver assim, que eu tive um desenvolvimento a partir do grupo, eu evolui assim né. Agora, hoje, eu falo mais, me expresso mais aqui no grupo, o que eu quero dizer eu consigo que antes eu não conseguia (informação verbal)⁷².

O que motiva tá na dança é assim, a dança eu uso, não uso ela só como uma forma de me expressar, mas também como uma forma de conhecimento, uma forma de demonstrar, se expressar, a dança tem uma ligação com a música, possa ser que desenvolva sentimento sem a música, tirando aquele negócio que para dançar tem que ter música, para dançar tem que ter sentimento, lógico e saber também dançar né? (informação verbal)⁷³

O vínculo intragrupal é uma das chaves para compreensão do fenômeno étnico. É na convivência grupal na dança que as colaboradoras/es constroem o sentimento de pertença ao grupo, ao bairro e passam a se perceberem enquanto sujeitos de pertencimentos étnicos. O grupo é também considerado pelos/as adolescentes como espaço de construção de conhecimento, de amizade e de laços fraternos. Tomando a dança como um “processo ritual”, é no ritual de cena, ou seja, é nos momentos das apresentações que percebemos antes, durante e depois, o sentido comunitário entre os/as adolescentes, podendo destacar o processo de maquiagem, penteados, e adequação dos figurinos aos diferentes corpos, em que cada adolescente ajuda a outra a se produzir, imbuídas de sentimento de solidariedade. Esse momento antes das apresentações é tenso e de nervosismo. Durante as apresentações percebe-se uma sintonia no grupo, um todo articulado, porém marcado por diferenças corporais em que a individualidade de cada um

⁷⁰ Depoimento de Vinielli, no encontro de adolescentes, Ilhéus, abril de 2017.

⁷¹ Entrevista concedida por Rayanna, Ilhéus, outubro de 2017.

⁷² Depoimento de Ketlin, no encontro de adolescentes, Ilhéus, abril de 2017.

⁷³ Depoimento de Wanderson, no encontro de adolescentes, Ilhéus, abril de 2017.

compõe a coletividade. Depois das apresentações vibram com os aplausos, é a fase de risadas, comemorações, comentários e pose para fotos. Reafirmam o sentimento de pertencer ao grupo.

Figura 4 - Processo de maquiagem antes da apresentação da Coreografia Orixás.





Fonte: Fotos da autora, Ilhéus, novembro2017

Similarmente ao que Silva (2010) observou em sua pesquisa sobre o balé clássico como agente de inclusão social e cidadania em uma ONG em Santa Maria – RS, a sociabilidade do grupo é um dos fatores de fortalecimento do vínculo intragrupal. Uma das colaboradoras ao falar sobre o grupo de dança afirma:

Eu percebo assim que em escola particular sempre tem uma pessoa querendo ser melhor que a outra, aqui se eu sei fazer uma pirueta dupla e minha colega não sabe a gente vai lá ensina, e tal, tem essa mão amiga, que a gente tá crescendo todo mundo junto, a gente não tá construindo uma escada, a gente tá construindo uma ponte mesmo, para que todos possam passar de mãos dadas, é meio que isso! (informação verbal)⁷⁴

⁷⁴ Entrevista concedida por Vinielli, Ilhéus, setembro de 2017.

A fala da colaboradora é esclarecedora quanto ao seu sentimento de fazer parte do grupo, o aprendizado coletivo é uma marca do grupo. O processo de criação e montagem das coreografias, o lanchar juntos/as no refeitório do projeto, o caminhar juntas principalmente no retorno para casa após os ensaios, também é um aspecto do vínculo intragrupal percebido durante os ensaios.

Nesse sentido, Barth destaca que as fronteiras as quais devemos consagrar nossa atenção são, é claro, as fronteiras sociais, se bem que elas possam ter contrapartidas territoriais” (BARTH, 2000, p. 34). No caso do grupo pesquisado é através da organização social do grupo de dança que emerge as fronteiras étnicas. A forma como o grupo se organiza, suas produções coreográficas, suas origens, o lugar onde habitam são aspectos constituintes dos diferentes pertencimentos étnicos do grupo.

4.1 Etnicidades e identidades nas narrativas de ascendência/descendência: o drama da raça e outros pertencimentos étnicos

A primeira reunião do grupo
 Eram poucos, mais todos com emoção
 Depois veio a primeira viagem
 Daí surgiu a ideia de votação
 Todos votando não pensando em si
 Mais sim no seu irmão
 Aí nós descobrimos que ali os adolescentes
 Selaram uma união
 O grupo foi crescendo e depois diminuindo
 Mas nós continuamos
 Mesmo o grupo sendo o mínimo
 E assim fomos vivendo
 Acolhendo, compreendendo e promovendo
 Nos tornamos uma família
 Todos somos um
 Cuidando uns dos outros
 De si e da casa comum
 Tanta coisa pra dizer
 Tanta coisa pra falar
 Somos todos adolescentes
 Que vivemos em um tempo de esperar
 (Rayanna, Ilhéus, novembro de 2017)

O texto da adolescente colaboradora demonstra a forma de organização social do grupo, enuncia conflitos e negociações para continuarem alimentando esperança apesar das dificuldades enfrentadas por eles/elas cotidianamente no espaço de periferia. Não se trata de

um grupo étnico, como nas configurações de Barth (2000), mas de um grupo com diferentes etnicidades.

Se a “etnicidade é a organização social da diferença cultural” (BARTH, 2003, p. 21), é no contexto das relações sociais que os processos de etnização⁷⁵ são construídos e, portanto, só passam a ter sentido nas relações que os sujeitos estabelecem. Dessa forma, segundo Schwarcz,

Grupos de cultura articula identidades, e não o contrário. Isto é, discursos identitários são a causa da conformação de um grupo social, e não sua consequência. Grupos constituem identidade e diferença, e aí se localiza não só o jogo político, como o uso articulado da cultura e da própria identidade (SCHWARCZ, 2011, p. 34).

As identidades emergem no contexto relacional, são construídas a partir das relações sociais e definidas em contextos sócio-políticos. Ademais, “a identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas que nos rodeiam” (HALL, 2006, p. 13) em um processo dinâmico de interação dos nossos corpos em diferentes espaços e contextos, que realçam e produzindo diferenças, identidades. Por isso que a identidade tende a ser constantemente modificada, remodelada e reelaborada a partir das interações/relações sociais que os sujeitos participam e constituem. É nesse sentido que, conforme Hall,

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

De acordo com Silva (2014), identidade e diferença estão numa relação de estreita dependência, são inseparáveis, visto que ao afirmar uma identidade nega-se outras diferentes, é uma forma de dizer o que sou, negando o que não sou. Assim, identidade e diferença são construções histórico-sociais. Ademais, Silva concebe identidade e diferença como sendo “o resultado de atos de criação linguística”, e nesse sentido, “não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais” (SILVA, 2014, p. 76). O autor também apresenta a estreita relação da identidade e da diferença com a relação de poder, uma vez que elas não são “simplesmente definidas, elas são impostas”, posto que “o poder de definir a identidade e de

⁷⁵ Falar de etnização é socorrer-nos do conceito de etnicidade – de ampla utilização na literatura das ciências sociais modernas[...] (OLIVEIRA, 2006, p. 89). Para uma discussão crítica e mais atual sobre os processos de etnização, a partir da realidade colombiana, vê Restrepo (2013).

marcar a diferença não pode ser separado das relações mais ampla de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes” (SILVA, 2014, p. 81).

Oliveira (2006), no texto intitulado “Identidade étnica e a moral do reconhecimento”, em que discute *as vicissitudes da noção de identidade*, após citar a importância dos estudos de Barth e de Cohen para o estudo dos grupos étnicos e da etnicidade, afirma que “elevar a questão identitária em sua feição étnica ao plano de elaboração teórica era algo que ocorreria apenas no final dos anos 1960 e princípios da década seguinte, sendo que no Brasil, ocorreria em meados da mesma década com *Identidade, etnia e estrutura social*”, texto de sua autoria, publicado em 1976 (OLIVEIRA, 2006, p. 22).

Segundo Oliveira, no âmbito das relações interétnicas, a identidade tende a se exprimir como um sistema de oposição ou contraste. Nesse sentido, segundo o autor, “a identidade contrastiva parece se constituir na essência da identidade étnica, à base da qual esta se define. Implica a afirmação de um nós diante dos outros” (OLIVEIRA, 1976, p. 36). A auto atribuição de uma identidade étnica ocorre quando “uma pessoa ou grupo se afirmam como tais, o fazem como meio de diferenciação em relação a outra pessoa ou grupo com que se defrontam. É uma identidade que surge por oposição” (OLIVEIRA, 1976, p. 36).

Barth (2000) afirma que “concentrando-nos naquilo que é socialmente efetivo, os grupos étnicos são vistos como forma de organização social e a autoatribuição ou atribuição por terceiros a uma categoria étnica torna-se o traço fundamental” (BARTH, 2000, p.31). O autor apresenta a identidade étnica como marcador de oposição entre “nós” e “eles”. Esse sistema de oposição é marcado por fronteiras étnicas, foco central do estudo de Barth. É nesse sentido que se justifica a ênfase na autoatribuição como traço fundamental da pertença étnica. “Não importa quão diferentes sejam os membros em termos de seu comportamento manifesto: se eles dizem que são A, em contraste com outra categoria B da mesma ordem, desejam ser tratados e ter seu comportamento interpretado e julgado como próprio de A e não de B” (BARTH, 2000, p. 33). Poutgnat & Streif-Fernart, a partir dos estudos de Cohen afirmam que

o que diferencia a identidade étnica de outras identidades coletivas (religiosas ou políticas) é que ela é orientada para o passado e tem sempre uma ‘áurea de filiação.’ E a partir dos estudos de Weber afirma que a crença na (e não o fato da) origem comum constitui o traço característico da etnicidade” (POUTGNAT & STREIF-FERNART, 2011, p.162).

Para Barth (2000) e Oliveira (1976) os processos que envolvem a produção da identidade étnica tem como característica principal a autoatribuição e a atribuição por terceiros em um processo de dicotomização entre “nós” e “eles”. Poutgnat & Streif-Fernart (2011)

destacam que é orientada para o passado e tem “áurea de filiação” e que a crença na origem comum é o traço característico da etnicidade. A partir dessa perspectiva, os estudos mais atuais sobre etnicidade alargam o olhar sobre esse fenômeno apontando outros caminhos ou caminhos complementares de análise.

Na obra intitulada “*Antropologia da Etnicidade: para além de grupos étnicos e suas fronteiras*”, fruto de quatro comunicações apresentadas durante a conferência de Antropologia da Etnicidade em dezembro de 1993, em Amsterdam, que teve como “objetivo rever, de forma crítica, os desenvolvimentos registrados neste mesmo campo, desde a publicação de *Grupos étnicos e suas fronteiras* de Barth em 1969” (VERMEULEN, GOVERS, 2003, p. 9), Roosens afirma que o que “torna um grupo étnico específico é a dimensão genealógica, que inevitavelmente remete para a origem, envolvendo sempre alguma forma de metáfora de parentesco ou familiar” (ROOSENS, 2003, p. 104). O autor reconhece que as “origens” aparecem na obra de Barth, mas não foi elaborada e nem detém tanta importância, uma vez que sua atenção se concentra na distinção entre cultura e grupo étnico. Analisando a identidade étnica a partir do trabalho de Barth, Roosens defende que a metáfora da fronteira é útil no estudo da etnicidade, porém deve ser complementada pela metáfora da família. Para o autor, a referência à origem “é a fonte primária da etnicidade, sendo que ela torna a fronteira sociocultural numa fronteira étnica” (2003, p. 104). E nessa perspectiva esclarece que,

A identidade étnica poderá ser definida de forma satisfatória como um sentimento de pertença e de continuidade no ser (mantermo-nos as mesmas pessoas ao longo dos tempos), como resultado de um acto de auto-ascrição e/ou ascrição por parte de terceiros a um grupo de pessoas que reclamam tanto ancestrais como uma tradição cultural comum. A identidade étnica poderá retirar a sua motivação e o seu padrão a partir de um jogo de oposições com forasteiros, mas a maioria das vezes combina esta fonte de diferenciação com uma fonte interna de identificação (ROOSENS, 2003, p. 105).

O autor amplia as possibilidades de investigação do fenômeno étnico que em cada situação e circunstância histórica leva a uma forma de análise específica. O autor também apresenta uma outra forma de perceber a relação nós/eles presente na análise da identidade étnica e fronteiras étnicas.

Algumas dimensões da identidade étnica, sem serem essenciais ao ser humano, são simultaneamente e ontologicamente anteriores a qualquer forma de fronteira entre uns ‘nós’ e um ‘eles’ específico e concreto. Por outras palavras, o ‘nós’ que opomos ao ‘eles’ situado noutro campo, e que se torna uns ‘nós étnico’, nunca foi um simples ‘nós’, já era étnico a partir do seu interior. Tudo que é necessário é uma origem comum e um ‘eles’ ou um ‘outro’, geral e indefinido (ROOSENS, 2003, p. 106).

O grupo de dança do projeto social aqui em análise, compreendido como espaço de construção de saberes, compartilha diferentes campos de interação: os ensaios, as aulas práticas, os espetáculos, bem como outras atividades desenvolvidas pelo grupo no interior e exterior do projeto. Esses momentos nos quais as colaboradoras interagem cotidianamente levam a elaborarem pertencimentos na relação nós/eles, a partir da representação da periferia para os de “dentro” e para os de “fora”. A relação nós/eles se assemelha com a concepção de Roosens (2003) visto que esse “eles” é bem geral e variável de acordo com cada situação de interação.

Ao investigar as identidades produzidas pelas colaboradoras da pesquisa, utilizando-me de uma roda de conversa, foi possível perceber o modo como elaboram seus pertencimentos e identidades étnicas. A partir dessa roda de conversa percebemos que alguns adolescentes nunca tinham refletido sobre essa questão, apresentando certa dificuldade em afirmar seu pertencimento étnico. Falas como: *Ah, nunca tinha pensado nisso, difícil, não conheço o pertencimento dos meus antepassados, como falar se tem muita mistura no Brasil; ah tem muita mistura* (informação verbal)⁷⁶ eram formas de explicação para o desconhecimento ou a incerteza de como se auto atribuir certa identidade. Enquanto aquelas que não tinham dúvidas quanto ao seu pertencimento étnico iam falando, as outras iam elaborando explicação para sua auto atribuição, sempre baseada em narrativas de ascendência/descendência.

Quanto a identidade étnica, ainda que elas/eles não utilizassem este termo, suas falas apontavam para seus antepassados negros e indígenas, bem como à mistura de etnias, quase sempre acionando aqueles que mais se adequavam a seus traços fenotípicos, isto é, à cor da pele, textura do cabelo, dentre outros aspectos. Ao indagar sobre o pertencimento étnico da colaboradora Ketlin, de fenótipo negro, ela responde:

Meu pertencimento étnico é negro, eu me considero negra. Eu não conheci os meus avós paternos. Agora os por parte de mãe, o meu avô é índio e avó negra. Os meus bisavôs, minha mãe fala que a vó dela era a verdadeira negra, eu nem sei como é isso (risos), ela era branca e tinha os cabelos crespos. (informação verbal)⁷⁷

A colaboradora acima não encontra dificuldade em afirmar seu pertencimento étnico e usa a narrativa de ascendência/descendência para se identificar, uma vez que seu fenótipo e traços fisionômicos evocam tal pertencimento; no entanto, essa realidade muda quando comparamos com as falas de outras colaboradoras e colaborador em que alguns “traços da raça”, como cor de pele e textura de cabelo, os levam a conflitos no processo de identificação

⁷⁶ Depoimento de Wanderson no encontro de adolescentes, Ilhéus, abril de 2017.

⁷⁷ Depoimento da Colaboradora Ketlin no encontro de adolescentes, Ilhéus, abril de 2017.

étnica. Numa aproximação com o conceito de “drama social” de Victor Turner, poderíamos refletir sobre os conflitos sofridos no processo de reconhecimento étnico de alguns dos/as colaboradores/as. Para o autor “dramas sociais são, portanto, unidade de processo anarmônico ou desarmônico que surgem em situações de conflito (TURNER, 2008, p. 31). Para Turner “o conflito parece fazer com que os processos fundamentais da sociedade, normalmente encobertos pelos costumes e hábitos do trato diário, ganhem uma assustadora proeminência” (Ibid, p. 31).

No processo de autoafirmação étnica de alguns adolescentes colaboradores/as podemos encontrar elementos que caracterizam as fases do drama social elaborada por Turner que são: ruptura, crise, ação corretiva e reintegração. Enfrentam processos de ruptura com o padrão hegemônico europeu de corpo, de beleza naturalizado na estrutura social brasileira como a norma ou modelo a ser seguido. Afirmar pertencimento étnico negro e indígena significa romper com estruturas socialmente construída no imaginário da população a partir do processo de miscigenação que desejava branquear-se⁷⁸. Podemos perceber nas falas a seguir o drama das colaboradoras e do colaborador que possuem cor de pele clara, cabelos cacheados e traços fisionômicos mais distante dos “grupos negros”; esses sujeitos, contudo, não se veem como brancos. Os atributos da raça são acionados para marcar pertencimento. Tomamos aqui a raça como uma das categorias de etnicidade, uma vez que os sujeitos a recorrem através das narrativas de ascendência/descendência buscando se apegar a traços biológicos para dar sentido a seus pertencimentos étnicos.

A dançarina de cor de pele clara e cabelos cacheados afirma:

Meu pertencimento, assim, eu me considero negra, mas que normalmente minha mãe fica dizendo que eu não sou negra, e outras pessoas também vêm me chamar de amarela, mais eu nem tum. Eu acredito que sou negra, mas na minha família é uma emboiação. Minha vó por parte de pai ela é mais puxada pro lado dos europeus, ela é branquela assim, já meu avô acho que europeu. Já na parte de mãe, minha vó, eles chamam de cabocla, ela conta que tiraram ela da mata mesmo, das antigona (risos); meu avô é índio mesmo, o primo dele mora na tribo, é cacique de uma tribo tupinambá (informação verbal)⁷⁹.

A dançarina Rayanna, de cor de pele clara e cabelos cacheados, demonstra na sua fala um conflito em relação ao seu pertencimento étnico-racial:

Sou parda, olha a minha cor amarela. No registro tá escrito parda. Aí eu me identifico quando vou assinar alguma coisa. Os parentes da minha mãe é tudo assim, amarelo e branco. E o meu pai é moreno, assim dos negão. Eu dentro

⁷⁸ De acordo com Turner “tal ruptura é sinalizada pelo rompimento público e evidente, ou pelo descumprimento deliberado de alguma norma crucial que regule as relações entre as partes. Burlar uma norma deste tipo é um símbolo claro de dissidência (TURNER, 2008, p. 33).

⁷⁹ Depoimento de Vinielli, encontro de adolescentes, Ilhéus, abril de 2017.

de mim me sinto negra, negona. É o que sinto, é o que eu sou! (informação verbal)⁸⁰

Wanderson, de forma bem descontraída, afirma seu pertencimento étnico-racial em meio a indecisão de como realmente se autoafirmar:

Meu pertencimento, rapaz é difícil de dizer, porque o Brasil tá misturado, né? Teve um bole bole aí (risos), mas meu pertencimento mesmo eu acho que tá ligado mais com o indígena. Algumas pessoas perguntam se eu sou índio, acho que já tá escrito no rosto. Minha mãe é índia e meu avô também é índio, aí me pergunta o que eu sou; rapaz eu nem sei o que eu sou. A família do meu pai é todo mundo branco, aquele negócio parece albino com os olhos azuis, verde, a família toda do meu pai é aquele negócio branco. Mas você se identifica como? (Pergunta da pesquisadora) Rapaz... eu quando vou assinalar alguma coisa coloco outros que geralmente tem lá. Porque em alguma ficha quando assinalo indígena tem uma pessoa do lado e diz: você já viu sua cor? Você é branco, oh o seu cabelo aí, eu vou lá e coloco outros. Eu acho que sou indígena assim por causa dos traços tá escrito no corpo, na minha face. Meu pai falava que o pai dele não era daqui, era alemão. O povo chamava ele de galego (informação verbal)⁸¹

Os conflitos podem ser endógenos ou exógenos. Os exógenos podemos perceber na fala de Vinielli e Wanderson quando afirmam pertencimento étnico a partir do olhar “dos de fora”, não condizente com os atributos expressos pelo corpo, como cor de pele, traços fisionômicos e textura do cabelo. Os conflitos endógenos seriam aqueles em que os/as colaboradores/as se apegam na ideia de mistura para justificar a dificuldade que encontram em se perceber pertencente a determinado grupo étnico e o contraste entre o que sentem e o que está expresso pelo/no corpo. Todo processo de ruptura é permeado por uma crise e no caso aqui relacionado, a crise pode ser implícita e explícita quando usam elementos da raça para justifica tal pertencimento étnico. Em outro momento de conversa, Wanderson reafirma seu sentimento de pertença étnica em meio ao drama que vive de se sentir indígena fora do cotidiano de uma comunidade indígena.

Eu me acho mais pertencente do índio. Embora quando vou assinar alguém questione e tal... isso não muda o que sinto. Não muda o que eu sinto não. Eu digo que sou índio não só pelo cabelo liso ou pelo olho puxado... não sei porque (Silêncio). Quando fui morar em Salvador, não sei porque no final do ano eu ficava doído pra voltar, porque aqui eu fui criado na roça, ficava aqui, mas sempre ia na mata e respirava aquele ar de natureza, então sempre gostei de ficar na natureza. Eu sumia nessas matas aí e ficava dizendo que eu era índio. Quando eu tinha uns 5 até uns 11 anos, eu ficava dizendo que eu era índio... não só por minha mãe dizer que eu era índio e achar bonito a cultura e tudo, mas porque eu sempre gostei da natureza, então assim, existia uma coligação. Quando fui pra Salvador e não tinha isso, eu me sentia preso, angustiado, só passava carro, não tinha um verde, nem pra onde eu ir. Tenho uma ligação com a natureza, com o mato... (pausa), uma ligação muito boa,

⁸⁰ Entrevista concedida por Rayanna, Ilhéus, outubro de 2017.

⁸¹ Depoimento do adolescente Wanderson, encontro de adolescentes, Ilhéus, abril de 2017.

eu fico pensando que a flor tá conversando comigo, é engraçado (risos) (informação verbal)⁸².

A terceira fase, a ação corretiva, pode “abranger desde conselhos pessoais e mediação ou arbitragem informal até mecanismos legais e jurídicos formais e, para solucionar certos tipos de crises ou legitimar outras formas de resolução, a performance de ritual público (TURNER, 2008, p. 35)”. Em relação aos conflitos aqui apresentados, a ação corretiva sempre vem do observador externo, aquele que não passou pelo momento de ruptura com o padrão hegemônico ocidental e de algum modo interfere no posicionamento do outro, como podemos perceber quando a mãe da colaboradora Vinielli não aceita que sua filha se auto denomine negra, e no caso do colaborador Wanderson, quando relata a dificuldade de se considerar indígena devido a interferências de outras pessoas. A fala de Vinielli é central para percebermos o drama social que envolve as questões étnicas na atualidade.

Ah, me chamam de amarela, mandam me olhar no espelho, é meio que isso. Ah, você tão amarela se achando negra como? Quando fui fazer minha matrícula lá no IFBA e durante as aulas com os colegas mesmo. Um menino pegou chegou e perguntou como cada um se identificar aí eu falei: negra! Aí um olhou prá minha cara e falou você negra? Amarela, que se pegar, apertar, fica vermelha? Eu disse: Tá e o negro não fica vermelho, não é? Aí ele deu risada tipo de deboche. Já no dia da inscrição foi que o rapaz perguntou minha etnia, falei negra. Ele olhou pra minha cara e falou menina você é cor de papel, amarela. Ele falou vou assinar parda e foi lá e assinou. Ele mesmo, a ficha era minha ele foi lá e assinou. Eu fiquei olhando pra cara dele, olhei pra minha mãe e ela deu risada. Não podia rasurar porque era só uma ficha. (informação verbal)⁸³

Vinielli se considera negra independentemente de seus traços fisionômicos se aproximarem de outros grupos étnicos. A fala também demonstra como os elementos da raça, principalmente cor da pele, são utilizados para marcar pertencimento étnico.

Encerrando as fases dos dramas sociais, Turner (2008) aponta a reintegração como o momento em que de fato aconteceu o processo de mudança. Podemos, analogamente, relacionar ao momento em que as colaboradoras tomam consciência dos seus pertencimentos e, apesar da “mistura étnica” apontada em suas falas, passam a se identificar com o grupo étnico que se acha pertencer, independente das várias histórias que lhes constituem.

A raça é uma das categorias da etnicidade, apesar de durante muito tempo ter sido utilizada para justificar o racismo, preconceitos e discriminações sobre grupos subalternizados. Em nossa pesquisa é tratada na perspectiva da etnicidade, visto que as colaboradoras acionam para legitimar seus pertencimentos étnicos. A questão racial é percebida em relação às

⁸² Entrevista Concedida por Wanderson, Ilhéus, junho de 2017.

⁸³ Entrevista concedida por Vinielli, Ilhéus, maio de 2017.

diferenças de fenótipo. São justamente esses elementos da raça que as colaboradoras acionam em suas narrativas para dar sentido ao seu pertencimento étnico. Dessa forma, segundo Pereira,

[...] A identidade negra assumida pelos africanos e afrodescendentes parece estar em continuidade com a forma pela qual o Ocidente lhe definiu, a partir de uma categoria racial. Entretanto, a diferença está na transformação operada nos novos significados atribuídos ao negro, no sentido de positividade desta identidade. [...] Assim, raça, não no sentido biológico, mas no sentido político, assume um sentido de identificação étnica (2014, p. 168-169).

Ademais, Poutignat, Streiff-Fenart afirmam que em sua acepção contemporânea, “o termo ‘raça’(ou o qualitativo de ‘racial’) não mais denota a hereditariedade biossômática, mas a percepção das diferenças físicas, no fato de elas terem uma incidência sobre os estatutos dos grupos e dos indivíduos e as relações sociais” (POUTIGNAT, STREIFF-FENART, 2011, p. 41).

O corpo, nesse contexto, é um marcador da pertença étnica; é nele que está expresso os aspectos simbólicos da pertença aos grupos étnicos que as colaboradoras se vinculam. Nesse sentido, segundo Hita (2017, p. 42), “é a partir da corporalidade que devem ser pensados os modos de libertar qualquer tipo de relações de dominação/exploração, para a partir dessa superação se buscar nomear e reconhecer modos alternativos de se relacionar aos do ocidente ou dominador”.

Roosens (2003, p. 107) afirma que “num determinado número de situações que se desenvolvem a partir da migração, a metáfora da família que se refere a origem poderá ser uma ferramenta complementar útil para apreender os fenômenos específicos que são difíceis ou impossíveis de apreender através da metáfora da fronteira”. No caso do grupo pesquisado, a metáfora da família é essencial para compreender a pertença étnica, embora os traços fenótipos expressos no/pelo corpo sejam para algumas colaboradoras elementos marcadores de pertença/identidade étnica.

No que se refere ao sentimento de pertencer a determinado grupo étnico, acionam o parentesco/genealogia como é possível perceber nas falas já citadas. As falas são sempre remetidas a origem dos pais, avós e bisavós. Trata-se de um discurso sustentado na ideia de parentesco, com preocupação em relação à mistura étnica que faz parte do cotidiano das relações interétnicas no Brasil. Em certa medida, se identificam por meio dos vínculos simbólicos, pelo fato de terem pais descendentes de indígenas, negros e também de europeus.

A identidade étnica das colaboradoras não é apenas construída em relação a processos de oposição entre um “nós” e um “eles”, ou apenas pela autoatribuição e atribuição de terceiros

de traços culturais diferenciadores. Está presente, também, a “metáfora da família”, que dialoga com a forma como as colaboradoras/es elaboram suas identidades. Sobre esse aspecto, Roosens (2003, p. 107) afirma que a “metaforização em torno da família e do parentesco é apreendida pelos atores como algo palpável e real quando passa por ascendentes, colaterais e descendentes concretos, embutidos em relações de parentesco e familiares”.

Em relação às identidades que elaboram a partir da dança, podemos observar nas falas e comportamentos que a dança é um dos modos de se produzirem para afirmarem pertencimentos com o bairro onde vivem. Essas identidades partem da análise de como se veem enquanto moradores e dançarinas/os de periferia, bem com são vistos pelos não periferia. O fato de morar na periferia traz marcas, são os ditos e não ditos sentidos através de ações, comportamentos, olhares. Existe um sentimento de pertencimento à periferia, ao bairro onde vivem, apesar de ser um lugar considerado pelos “de fora” como “perigoso e violento”. Sobre a violência no bairro o adolescente nos conta:

Um dia professora minha falou bem assim ... eu falei vou ficar aqui até seis horas é, oxe! Ela falou você mora em qual bairro? Aí eu falei Nossa Senhora da Vitoria, aí ela falou: vixe, pega suas coisas e vai logo! Eu falei muito obrigada por deixar eu ir embora, só vou lhe falando que no Bairro Nossa Senhora da Vitoria é um lugar que eu me sinto bem, mais seguro. O pessoal de fora fala por causa da bandidagem. Eu pensei, poxa! (informação verbal)⁸⁴.

Ainda falando sobre o local onde moram, são vários os relatos de exclusão. A adolescente Vinielli relata como se dá sua relação com colegas de outros bairros não periféricos.

Ah, quando chega na casa de uma colega (de fora) e os pais perguntam: de onde é essa menina? E diz do Nossa Senhora da Vitoria, é muito mais chocante ver a cara dos pais. Teve uma vez que tinha umas meninas de lá da Urbis e outras do centro que vieram pra cá pro bairro fazer trabalho aí depois eu fui levar elas em casa que já tava tarde e elas não podiam entrar ali naquela parte da barreira (se referindo ao local considerado perigoso do bairro). A mãe dela achou que eu morava na Ceplus (condomínio vizinho de classe média); elas não falaram onde era, mais quando cheguei na casa dela... a mãe dela proibiu de vim pra cá: falou um bocado de coisa pra menina e ela disse que não ia me dizer o que a mãe tinha falo porque ela mesmo se sentiu ofendida das coisas que a mãe dela tinha falado (informação verbal)⁸⁵.

As falas mostram como o bairro é visto pelos de “fora” e como estes adolescentes lidam com as representações negativas produzidas em torno de seu “território existencial” que, em certo sentido, refletem o modo como estes adolescentes elaboram suas identidades e sentimentos de pertença, do mesmo modo em que os de fora, os “estabelecidos”, produzem

⁸⁴ Depoimento de Wanderson no encontro de adolescentes, Ilhéus, abril de 2017.

⁸⁵ Entrevista concedida por Vinielli, Ilhéus, maio de 2017.

identidades para si e para os seus outros, os “outsiders” (ELIAS & SCOTSON, 2000). Nesse sentido, segundo Souza,

Ser outsiders ou estabelecidos não é apenas uma questão de conjuntura ou circunstância da vida. De modo que, os outsiders, constroem a sua identificação a partir de sua auto-imagem, na inter-relação com os estabelecidos e na atribuição que estes devotam à imagem outsider. Essa relação também se dá no sentido inverso, em que os estabelecidos, mesmo à distância constroem a sua imagem a partir do outro. Assim, especial atenção deve-se dar a região limítrofe construída por entre essas duas imagens postas no labirinto sociológico dos dois grupos. Aqui, também é possível pensar que os grupos étnicos dos estabelecidos e outsiders constroem a sua identificação no verso de sua auto-imagem, o que pressupõe o desenvolvimento de certos contornos identitários para reafirmar a pertença neste ou naquele grupo (SOUZA, 2005, p. 3).

Outra narrativa que merece destaque é a da colaboradora Vinielli, na medida em que retoma, a partir de outro espaço, no caso o Instituto Federal da Bahia, em Ilhéus, as representações acerca dos moradores do Bairro de Nossa Senhora da Vitória. Seleccionada para cursar o Ensino Médio técnico no Instituto Federal da Bahia – IFBA, nos primeiros dias de aula, ela nos relata uma experiência que teve:

Uma experiência que tive, eu nunca tinha visto assim, por falar que morava no bairro Nossa Senhora da Vitória e ser excluído, fazer algum tipo de brincadeira que demonstra isso, negativa. Eu tava na fila do refeitório e o menino me perguntou onde eu morava; primeiro perguntou a cidade, aí eu respondi Ilhéus; ele perguntou: em que bairro? Aí eu peguei e falei: no Nossa Senhora da Vitória; aí ele tirou o celular do bolso e falou: toma, é tudo que eu tenho, pode levar! Ele falou assim tipo, aí a menina que tava com ele disse: véi, não é assim, vem pra cá, percebeu que a brincadeira, que não foi brincadeira, depois cheguei pra ele e falei: oh, isso não é uma forma de brincadeira, você acha que realmente é isso? Eu te convido pra ir lá e você pegar o seu celular e sair andando; agora faça o mesmo no centro da cidade (informação verbal)⁸⁶.

Essa relação com uma “identidade de periferia” fica mais intensa quando se trata de sair da periferia para dançar no centro de Ilhéus. Como dançarinas da periferia ou como grupo de dança de um projeto social de periferia, enfrentam diversos preconceitos, que vão desde o olhar de que na periferia não se produz dança que exige grande técnica, a exemplo da dança clássica, devido ao baixo “nível cultural” que é atribuído aos seus moradores, ao olhar de vê-los como coitados e desprovidos de qualidades positivas.

No início acho que as pessoas vão lá para ajudar e no final a gente ouve e vê pessoas surpreendidas, assim dizendo: ah, que espetáculo lindo! Esse é o trabalho de vocês? Como se elas estivessem surpresas. O trabalho já é apresentado bem antes e tal e as pessoas se surpreendem quando ver o resultado, quando mostra lá um pouco do que a gente aprende aqui; a gente,

⁸⁶ Depoimento de Vinielli no encontro de adolescentes, Ilhéus, abril de 2017.

de certa forma, vê como se as pessoas levassem um choque, ao ver o que realmente é e não o que eles acham. As pessoas têm uma ideia de que aqui seria aquele negócio minoritário e as vezes se saem melhor do que muitos espetáculos, dos que a gente já assistiu posso falar por experiência própria que a gente chega em alguns espetáculos e vê aquela zona, não vê a mesma arrumação. Já tia Elane tem esse cuidado todo, de botar as crianças, sair tudo certinho e tal. (informação verbal)⁸⁷.

Aparece, na fala das colaboradoras, o sentimento de sair do bairro periférico para dançar no centro: satisfação, orgulho, demonstração de que também podem, que produzem cultura. Esse é o comportamento também expresso pelo sorriso, alegria e falas após a apresentação do espetáculo no teatro⁸⁸, intitulado “Preservar a vida no bailar das águas”, organizado pelo projeto social e apresentado no Teatro Municipal de Ilhéus, em 17 de junho de 2017, como podemos observar nestas falas:

Ah, eu gosto, eu sinto como se tivesse mostrando que eu sou capaz daquilo que eles também são, tanto que toda vez que fala vai ter espetáculo na Aceai é assim pra mim, é um orgulho (...) É um orgulho pra mim, felicidade, ao mesmo tempo gratidão porque eu acredito que se não fosse pelo projeto eu não teria acesso a isso, até porque a minha mãe não tem condições de pagar; aqui na comunidade é difícil ter esse tipo de dança, já me convidaram pra participar de grupo de dança, mais era de arrocha, pra dançar na praça, mas então balé mesmo, as pessoas falar assim vamos dançar balé em um projeto de graça não tem!(informação verbal)⁸⁹.

O sentimento que eu tenho é de alívio. É por conta do tempo que a gente fica ensaiando... não só isso, é... de conhecimento e de mostrar... como se eu estivesse manifestando o que o bairro tem. Que o bairro da periferia também tem cultura, tem dança, tem gente que é melhor que uma parte da sociedade, pela questão do respeito. E assim, tem gente que paga pra dançar numa academia e sai daqui meio que reconhecido, como se dissesse eu quero você lá. Eu vejo como uma forma não só de mostrar o nosso trabalho, como de mostrar que aqui tem um grupo e nós podemos fazer isso, *que aqui tem cultura*, não é só porque é periferia que só vai ter drogas e tudo... (informação verbal)⁹⁰.

O sentimento é de alegria, mostrar que a gente aqui do projeto social da periferia também pode, a gente também dança, aqui a gente aprende, e que aqui não só tem violência, drogas né, nós somos um tesouro no bairro (informação verbal).⁹¹

Nas observações dos ensaios de dança fica evidente a preocupação em dançar no centro, no teatro municipal, por exemplo. A preocupação maior é em dançar para os de fora. Nada pode sair fora do que foi ensaiado para não parecer feio, além de evitar que os “outros” passem a

⁸⁷ Entrevista concedida por Vinielli, Ilhéus, junho de 2017

⁸⁸ O evento envolveu todas as crianças e adolescentes da escola de danças GEPA, com apresentação de várias coreografias.

⁸⁹ Entrevista concedida por Vinielli, Ilhéus, junho de 2017

⁹⁰ Entrevista concedida por Wanderson, Ilhéus, junho de 2017.

⁹¹ Entrevista concedida por Rayanna, Ilhéus, junho de 2017.

duvidar do domínio da técnica por parte dos jovens. A dança é uma forma de se projetarem diante dos de “fora” e de afirmarem identidade.

Contraditoriamente, a representação negativa que recai sobre o grupo acaba por elaborar uma autoimagem positiva, tanto do ponto de vista individual quanto grupal, além de produzir sentimento de pertença em relação ao território em que habitam. Nesse sentido, segundo Souza (2005, p. 4) “a materialidade de algumas representações pode refletir enormemente no comportamento social de um indivíduo ou grupo, reforçando positivamente ou negativamente a sua identidade”. Há uma identidade positiva nesse movimento dos sujeitos se pensarem nesse espaço de periferia e de dança. Desse modo, a dança é o meio pelo qual elas e eles afirmam seu pertencimento ao bairro, a um grupo de dança da periferia e nisso criam solidariedades, reelaboram significados em torno de seus pertencimentos étnico-raciais, de seus corpos, considerados mais ou menos negros, mais ou menos indígenas.

Assim, como afirma Souza (2005, p. 5) “o corpo se articula de muitas maneiras nas expressões da identidade e seus contornos, imprimindo, às vezes, marcas muito profundas nos indivíduos partícipes das histórias que envolvem os estabelecidos ou outsiders, na construção de seu campo identitário”. Percebemos como as /os adolescentes vivenciam cotidianamente os “dramas sociais” que envolvem seu espaço geográfico, sua imagem de habitantes de periferia e seus pertencimentos étnicos, conflitos que são negociados de diversas formas, principalmente através do vínculo intragrupal em que a solidariedade e o diálogo une o grupo independente de suas diferenças.

4.2 Aprendendo a ser negra: um aspecto do fenômeno étnico na contemporaneidade

Diversos estudos sobre o negro/a na sociedade brasileira apontam a dificuldade que grande parcela da população encontra em afirmar-se negro/a, descendentes dos grupos étnicos de origem africana, como indica Munanga (2002), Bento (2009), Carone (2009), Silva (2002, 2011), Silva (2010, 2015), dentre outros. Para Munanga (2002),⁹² o processo de branqueamento da população brasileira inicia-se com a miscigenação para que esta se tornasse mais clara fenotipicamente, eliminando a presença de grupos étnicos negros e indígenas. Para ele a

⁹² Foi nesse contexto que foi cunhada a ideologia do branqueamento, peça fundamental da ideologia racista brasileira, pois acreditava-se que graças ao intensivo processo de miscigenação nascia uma nova raça brasileira, mais branca, mais clara, mais arianizada, ou melhor, mais branca fenotipicamente, embora mestiça genotipicamente. Assim, desapareceriam índios, negros e os próprios mestiços, cuja presença prejudicaria o destino do Brasil como povo e nação. (MUNANGA, 2002, p. 10)

ideologia do branqueamento se estabelece no momento em que o indivíduo internaliza uma imagem negativa de si próprio, de auto-rejeição e passa a aceitar o outro e a cultura do outro como positiva, ou seja, como referência. Sobre o branqueamento Carone (2009, p. 14) destaca que deve ser entendido como uma pressão cultural exercida pela hegemonia branca para que o negro negasse a si mesmo no seu corpo e na mente, principalmente após a abolição da escravidão, como condição para se integrar e ser aceito na nova ordem social. Os estudos de Silva (2002)⁹³ sobre discriminação do negro no livro didático destaca a raridade de sua presença, sobretudo de forma positiva; quando da sua existência, ela era marcada pela desumanização e estigma, sendo a invisibilidade dos valores históricos e culturais e a inferiorização do negro com veiculação de estereótipos uma das causas da baixa autoestima e auto-rejeição e conseqüentemente a negação da identidade negra.

Apesar desses estudos apontarem a falta de referência positiva do negro, o projeto de miscigenação e a ideologia do branqueamento da população como forma de escamotear a existência de grupos étnicos negros e indígenas, é possível identificar várias estratégias que esses coletivos elaboraram para afirmarem pertencimentos étnicos e reelaborarem suas culturas.

O campo empírico tem nos mostrado como as nativas tornam-se negras e afirmam seu pertencimento étnico a partir de referências positivas, através da dança (músicas utilizadas para montagem de coreografias), de palestras, seminários, eventos de valorização étnico-cultural, de diálogos, de exemplo de afirmação de pertencimento étnico, bem como a partir do reconhecimento de traços fenótipos diacríticos acionados e validados pelas narrativas de ascendência/descendência.

As colaboradoras da pesquisa participam de um grupo de adolescentes na mesma instituição denominado de “Grupo Rosa⁹⁴” formado por adolescentes e jovens da escola de música e da escola de dança. Esse grupo consiste em um espaço de debate organizado pelos próprios adolescentes. Eles se reúnem, elegem um tema de estudo de interesse da maioria, e sugerem para coordenação da instituição possíveis nomes de palestrantes. A instituição agenda a data do encontro, faz contato com o palestrante/mediador e disponibiliza o local com

⁹³ A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos descritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto-rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações (SILVA, 2002, p 22).

⁹⁴ O nome grupo rosa, segundo a coordenação e as/os adolescentes, não foi algo planejado. Surge a partir de um encontro de adolescentes realizado na instituição em que as camisas que tinham eram de cor rosa. Daí surge o nome do grupo. Dele participam jovens e adolescentes da escola de música Santíssima Trindade e da escola de dança Gepa do projeto social aqui estudado.

infraestrutura necessária à realização das rodas de conversa, como é denominada pelo grupo. Vi nesses encontros um campo fértil para conversas informais sobre a pesquisa. A coordenação da instituição informou-me que tem um tema gerador trabalhado pela instituição em parceria com a instituição financiadora do projeto e que eu poderia mediar essa roda de conversa, cujo tema foi “*Tempo de esperar: Somos gente e agentes de transformação*”. Junto com a adolescente coordenadora do Grupo Rosa marcamos a data para realização do encontro. É a partir dessa roda de conversa que passo a intensificar as conversas informais, o que me possibilitou construir uma relação de maior confiança e diálogo como as colaboradoras dessa pesquisa.

Na roda de conversa tomamos o termo “gente” para identificar a autoatribuição étnica das/os adolescentes a partir das seguintes questões: Quem eu sou? Qual meu pertencimento étnico? Ou como me identifico: negra(o) branco(a), pardo(a) indígena, morena(o)? Algumas falas merecem destaque nesse estudo em que o corpo e seus sinais diacríticos se configuram como marcador de pertencimento étnico.

A colaboradora Vinielli que tem cor de pele clara e cabelos cacheados, nos conta como passou a se perceber negra.

Tem cerca de uns dois anos e pouco. Foi quando, através de umas palestras, até de Larissa mesmo aqui na ACEAI (Membro instituição, afirma pertencimento étnico negro, praticante do candomblé) e em outros locais. Nós fomos para Porto Seguro e lá ela falou da aceitação do próprio corpo, de aceitar o cabelo black, cacheado, porque antes, mas hoje meu cabelo tá aqui escovado, mas com preguiça de pentear mesmo porque antes eu passei a passar produto no cabelo porque as pessoas ficavam falando, porque ele é muito cheio, eu passava guanidina para poder ele abaixar o volume; inicialmente eu não queria alisar, eu só não queria ter aquele cabelo todo porque as pessoas me olhavam e começavam a debochar da minha cara, tipo “ah cabelo de bruxa, ah vai pentear o cabelo”, que não sei o que !

Interpeli-a, perguntando onde aconteciam essas falas que levavam à depreciação do cabelo devido ao volume e textura e Vinielli responde:

Na rua, até entre amigos, colegas, crianças mesmo ficavam com esse tipo de coisa. Na escola também, na escola principalmente, aí eu tinha uma certa vergonha tanto que logo quando entrei no ginásio eu era... eu nunca fui tímida, mas todo mundo achava que eu era... eu entrava na sala muda e saía calada, por motivo que eu já tinha escutado algumas pessoas falarem do meu cabelo do modo que ele ficava e tal, aí eu só andava com ele preso, mais aí vinha um falava uma coisa, vinha outro falava outra coisa. Aí depois uma mulher que mora aí na minha rua começou a falar, minha mãe não queria que eu alisasse, mas ela ficou enfucando, enfucando, aí eu fui pela cabeça dela, aí passei alisante. Agora ele tá natural (risos) porque antes ele era... Não tem o cabelo de tia Elane? A mesma coisa (Elane a professora de dança de cabelos cachados); ele quando seca fica tipo, todo grandão né? Tipo, eu achava lindo

(risos) me apaixonava, mas as pessoas tipo assim eu ia pela cabaça das outras pessoas. Eu tinha uns 9 a 10 anos quando passei a alisar. Tipo, chegava pra irmãs (as Irmãs fundadoras do projeto), tia Suy (missionária e coordenadora do projeto) e elas elogiava e tal, mas chegava no meio que era meu, que eu me encaixava, já era outra coisa, então tipo assim, quando a gente tá nessa fase, principalmente, a gente tenta se encaixar no meio onde a gente tem que tá, então não ligava para o que tia Suy, tia Elane e as irmãs diziam, o que importava era o que os colegas diziam. Aí eu alisei, depois comecei a escovar. Antes deixava cacheado, mais aí minha amiga Raiana ficou: - ah, escova, porque desde pequenininha ela escovava. Aí começaram a dizer que era mais bonito liso aí eu continuei, eu fiz de tudo pra minha mãe comprar uma prancha pra mim, eu aprendi a pranchar e (risos) porque cobrava 90,00, porque meu cabelo era longo, eu depois comecei a cortar, aí depois tipo era 90,00 para escovar e minha mãe não tinha como pagar, aí ou aprendia ou não tinha como pagar (informação verbal)⁹⁵.

A fala menciona processos de aprendizagem ou referências para a tomada de consciência de pertencimento. O cabelo é o traço diacrítico acionado para afirmar pertencimento, aceitá-lo na sua textura e volume é um processo de superação de preconceitos e estereótipos. O conflito presente na fala da colaboradora aponta um sentimento ambíguo de aceitação e rejeição. Ao mesmo tempo que deseja alisá-lo, também acha lindo e admira-o em sua condição de “cacheado”. Segundo Gomes,

Esse processo tenso e conflituoso de rejeição/aceitação do ser negro é construído social e historicamente e permeia a vida desse sujeito em todos os seus ciclos de desenvolvimento humano: infância, adolescência, juventude e vida adulta. A inserção e circulação do negro e da negra em outros espaços sociais podem contribuir para o repensar dessa situação, para a problematização e o enfrentamento desse conflito (GOMES, 2008, p. 124).

O projeto social figura como um desses espaços de problematização e enfrentamento desse conflito. A participação da adolescente na dança e em outras atividades do projeto leva a uma reflexão sobre seu pertencimento étnico-racial. Em outra passagem da sua fala a colaboradora nos conta como mudou e passou a se aceitar.

Através de alguns trabalhos aqui na instituição mesmo, na própria dança, de aceitação, nas aulas de dança, tia Elane, Eliana que já passou por aqui, ficavam dizendo, motivando cada vez mais; às vezes chagava e dizia assim: eu gosto mais do seu cabelo cacheado, é mais bonito e tal; com isso eu mesmo fui começando a me questionar o porquê que eu fazia isso, se eu mesma gostava do meu cabelo daquela forma, eu via o de Tia Elane e achava a coisa mais bonita do mundo, mas em mim não poderia ser daquela forma? Eu achava lindo, mas em mim eu não poderia aceitar daquela forma pelo fato dos meus colegas ficarem mangando da minha cara? Uma coisa meio contraditória, não ia pelo que sentia, ia pelo o que os outros falavam. Tia Elane é meio que um modelo, meio que isso. Lá em Sorto Seguro Larissa teve uma fala dela que ela falou o seguinte: Por que você não gosta de si mesmo do jeito que é? Se você realmente gostar do seu cabelo liso, tudo bem você alisar, mas que seja por você e não por causa das pessoas; aí depois disso eu comecei a pensar: poxa,

⁹⁵ Entrevista concedida por Vinielli, Ilhéus, novembro de 2017.

se outras pessoas estão fazendo transição, tão se aceitando por que eu não posso me aceitar? Eu não falo tanto que não tô nem aí para o que as pessoas falam sobre mim? E aí estou sendo contraditória quando é para minha aparência, aí tipo comecei a me questionar, fui trabalhando, mas aqui teve a beleza negra (evento de valorização étnico-cultural realizado pela instituição) que também fala sobre isso, a gente dançou todo mundo com cabelo solto, cacheado, tinha que ser cacheado, de quem era liso a gente saiu cacheando. A gente queria mostrar que o bonito era o cabelo encaracolado, porque a coreografia era “Acarajé com dendê”, aí tinha uma parte que fala: calor, calor, calor, a gente ficava girando o cabelo. Eu fui percebendo que poderia parar e tal, até que no ano passado eu peguei e parei e pensei assim, eu já tava parando de passar aí depois que venceu os seis meses minha mãe perguntou se eu ia passar o produto, eu peguei e disse simplesmente que não. Foi uma coisa que gostei por parte da minha mãe porque quando eu falei que não ela disse tá bom! Ela não ligou, ela só falou bem assim: o que tá acontecendo? Eu falei nada. Aí ela falou se você quiser passar você fala. Ela não me obrigou, pelo contrário, ela me apoia (informação verbal)⁹⁶

A autoatribuição da colaboradora perpassa pelo processo de aceitação do cabelo. A importância da convivência no projeto, as conversas, encontros, palestras que trataram da temática da valorização étnica para o processo de auto reconhecimento. A fala demonstra, de um lado, como a valorização, o conhecimento a respeito das origens, o exemplo de afirmação do pertencimento da professora Elane e de Larissa, membro da instituição, servem como referência para seu processo de se pensar enquanto negra. Por outro lado, fica evidente como falas pejorativas sobre o cabelo, estereótipos e brincadeiras levam ao processo de negação da identidade, representado na fala da colaboradora pela técnica do alisamento do cabelo.

Percebe-se, a partir da fala da colaboradora citada acima, um conflito interno de aceitação/rejeição e de “interiorização subjetiva” (FANON, 2008; FAUSTINO, 2015, 2017) resultado dos processos de racialização. Ademais, segundo Nogueira (2017, p. 122) “o negro pode ser consciente de sua condição, das implicações histórico-políticas do racismo, mas isso não impede que ele seja afetado pelas marcas que a realidade sociocultural do racismo deixou inscrita em sua psique”. É nesse sentido que, segundo Munanga (2017), o “racismo é um crime perfeito”, posto que “além de matar fisicamente, ele alija, pelo silêncio, a consciência tanto das vítimas quanto da sociedade como um todo, brancos e negros”. Da mesma forma, segundo Gomes (2017, p. 110), “no contexto do racismo há uma rápida associação entre beleza e branquidade, fealdade e negritude. A beleza dos corpos passa a ser regulada por padrões estéticos eurocentrados construídos no contexto do racismo”. Ou seja, no nosso sistema de classificação racial, a cor da pele e o cabelo são utilizados como critérios definidores de beleza e de feiura. Todavia, ao superar a negação de si, o cabelo é tomado, pela colaboradora, como

⁹⁶ Entrevista concedida por Vinielli, Ilhéus, novembro de 2017.

forma de produção de sentido étnico sendo, portanto, como já nos disse Gomes (2008), “símbolo para a elaboração da identidade negra”.

A colaboradora Ketlin, de fenótipo negro, destaca na sua fala o receio em pertencer ao grupo negro e o modo como foi aprendendo a se aceitar.

Antes, quando eu era menor, eu tinha um pouco de receio... porque as pessoas falavam bem assim: ah, negro não sei o que (pausa), tipo negro não presta, essas coisas. Então, assim, eu sentia um pouco de vergonha. Aí depois que a gente cresce e vai amadurecendo e vendo que não é aquilo. A família também ajuda, a gente vê que não é aquilo que os outros falam e a gente começa a se aceitar e dizer eu sou negra e gosto do meu jeito de ser, sou desse jeito e não troco. (informação verbal)⁹⁷.

Mais uma vez aparece nas falas das colaboradoras concepções pejorativas, que desqualificam a pessoa negra, que por vezes negam a sua humanidade; daí resultam dificuldades para autoaceitação, para elaboração de identidade positiva. Segundo Fanon (2008, p. 28) “[...] a verdadeira desalienação do negro implica uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais. Só há complexo de inferioridade após um duplo processo: inicialmente econômico; em seguida pela interiorização, ou melhor, pela epidermização dessa inferioridade”. Superar tal condição é central para a elaboração de outra subjetividade, posto que, segundo Fanon (2008, p. 191) “é através de uma tentativa de tomada de si e de despojamento, é pela tensão permanente se sua liberdade que os homens podem criar as condições de existência ideais em um mundo humano”. No caso de nossa colaboradora, a aceitação e reconhecimento de si foram sendo construídos, também, através de sua participação nos eventos e no projeto de dança, como destaca abaixo:

Eu acho que contribuí bastante. O evento aqui que tem de consciência negra é importante demais pra gente porque desperta isso e tem ainda a turma menor que já percebe. Que já cresce nisso. Então, a gente vê a beleza que tem, a etnia da gente, reconhece e participa. Eu acho isso legal e foi a partir daí também que eu comecei a gostar mais de mim. É importante, incentiva, mexe com esse sentimento para que a gente se afirme (informação verbal)⁹⁸.

Podemos perceber a partir das falas que acontece no projeto social uma valorização da “cultura negra”. O evento “Beleza Negra”, realizado anualmente em novembro, palestras, roda de conversas, contação de histórias para crianças, as músicas coreografadas, conversas informais sobre a temática são enunciadas pelas colaboradoras bem como observados durante a convivência no projeto durante a realização da pesquisa. São considerados pelos sujeitos dessa pesquisa como momentos de aprendizagem, de descobrimento, de aceitação/valorização do

⁹⁷ Entrevista concedida por Ketlin, Ilhéus, abril, 2017.

⁹⁸ Entrevista concedida por Ketlin, Ilhéus, abril, 2017.

pertencimento étnico. Os espaços de debate, de diálogo que abordem temáticas relacionadas aos diferentes grupos étnicos que constituem a sociedade brasileira, o reconhecimento e valorização de suas culturas são imprescindíveis para a afirmação étnica.

Sobre esse aspecto do “aprender a ser negra” ou do “tornar-se negro”, como disse Souza (1983), um fato que me marcou enquanto pesquisadora foi quando realizei a roda de conversa, já comentada anteriormente. A colaboradora Milena relatou-me: *Meu pertencimento é pardo, mais meus avós por parte de pai é tudo negro e da minha mãe também tudo negro.* Meses depois, em uma conversa individual, ela afirma outro pertencimento e conta como chegou a tal compreensão: *Eu me identifico negra (risos), em alguns lugares tenho dificuldade de dizer isso, porque olha assim. Negra? Com a pele clarinha! Isso por causa da cor da pele.* Questiono o motivo pelo qual passou a se sentir negra e ela responde: *Ouvindo mesmo palestras falando sobre isso, através do conhecimento dos meus avós e também a origem, a essência que é tudo negro.* E continua afirmando que seu processo de afirmação étnica fora adquirido a partir da construção do conhecimento. *Antes eu me identificava parda e agora depois da palestra da senhora (referindo-se à roda de conversa) eu fui pesquisar mais, estudar (risos), aí conversei com meus pais também. Ah! Sem dúvida meu cabelo também.* (informação verbal)⁹⁹

O fato demonstra como a pesquisa não é neutra e interfere na vida dos/as nativas/os e do pesquisador, uma vez que “nada fica parado devido o dinamismo das situações sociais, inclusive dos efeitos que a realização da pesquisa terá para os envolvidos” (FRANKHAM, MACRAE, 2015, p. 70). As falas são esclarecedoras de como as colaboradoras tomam consciência da diversidade de pertencimentos étnicos a partir da consciência do seu próprio corpo que não é só pardo, não é só negro, não é só branco; recorrendo aos aspectos genealógicos, raciais ou ideológicos passam por processos de descoberta e aprendizagem. Assim, cabe nos interrogarmos: diante dessas várias possibilidades de identificação, como os traços étnicos dialogam com suas identidades e se recompõem da contemporaneidade? No caso da colaboradora Milena, ao afirmar ser negra, significa que abriu mão de ser parda em determinados contextos? Como pensar as diversas maneiras de ser negro/a na contemporaneidade?

Esses questionamentos, em certa medida, nos remete as ideias de Roosens. Ele defende que a metáfora da fronteira é útil no estudo da etnicidade, porém deve ser complementada pela

⁹⁹ Entrevista concedida por Milena, Ilhéus, novembro, 2017.

metáfora da família. Para o autor, a referência à origem “é a fonte primária da etnicidade, sendo que ela torna a fronteira sociocultural numa fronteira étnica” (ROOSENS, 2003, p. 104).

O aprendizado de ser negra através da transição do cabelo alisado para cachado da colaboradora Vinielli, de alisado para crespo da colaboradora Milena, bem como a transição no processo de tomada de consciências através dos diversos processos de ensinamento apontados pelas colaboradoras podem ser comparados como “estado liminar” termo utilizado por Turner (2005) no seu estudo sobre os ritos de passagem da sociedade Ndembu no noroeste da Zâmbia, África Central para designar o estado de transição nos ritos de passagem que “não se limitam às crises de vida culturalmente definidas, mas podem acompanhar qualquer mudança de um estado para outro” (TURNER, 2005, p.139). A transição, segundo Turner, é um processo, um devir, e no caso dos ritos de passagem pode ser vista como transformação.

Aprender a ser negra envolve não apenas o aprender a aceitar os traços diacríticos do corpo, mas também ser tocado na sua subjetividade, mobilizando sentimento de pertença, visto que “a etnicidade é simultaneamente perene e contingente: perene, já que representa um dado subjacente, sempre suscetível de ser ativado e mobilizado; contingente, já que as condições e as formas de sua emergência são historicamente determinadas” (POUTIGANAT, STREIFF-FENART, 2011, p. 140).

Nesse sentido, do ponto de vista do estudo da etnicidade, aprender a ser negra é um processo que aciona recursos simbólicos que podem ser reinterpretados ou reelaborados, “mas de certa forma eles ‘já estão lá’ desde sempre e disponível para os atores” (Ibid, p. 164). E como já afirmava Weber, a crença na (e não o fato da) origem comum constitui o traço característico da etnicidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – Dançar é a melodia da vida

Para finalizar este percurso volto à problemática desse estudo que se constituiu em investigar: Como as adolescentes praticantes de balé clássico evocam pertencimentos étnicos na produção de seus corpos em um grupo de dança localizado no bairro Nossa Senhora da Vitória, em Ilhéus-BA?

Esse questionamento nos levou a caminhos diversos exigindo-nos intensa reflexão para o direcionamento do que nos propomos estudar. O fenômeno étnico na contemporaneidade se apresenta de diversas formas, principalmente na periferia urbana, visto que é no bojo dos diversos problemas sociais que emergem e persistem as fronteiras étnicas, como nos diz Barth (POUTIGNAT & STREIFF-FENART, 2011) e, para isso, se faz necessário identificar as formas e estratégias utilizadas pelos sujeitos para manterem suas diferenças culturais significativas para elaborarem sentimento de pertença, identidade e, ao mesmo tempo, lutarem contra formas de opressão produzidas historicamente.

Vimos, no caso de nossa pesquisa, que a dança é emergência e potência de fronteiras étnicas. A dança situa-se como o lugar para compreender as manifestações do fenômeno étnico através da produção dos corpos de jovens adolescentes habitantes da periferia de Ilhéus, permitindo a eles elaborarem suas identidades étnicas, ao mesmo tempo em que manejam formas de relações, tanto internas quanto externas, constroem fronteiras entre os “de dentro” e os “de fora”... Identificamos os dramas vivenciados pelas colaboradoras na relação periferia e não-periferia em que a localização geográfica das suas moradias figura um dos dramas sociais que leva o grupo a se unir e demonstrar capacidade artística como forma de impor respeito à periferia e desconstruir a ideia de que na periferia não tem cultura. A dança promove o vínculo intragrupal, uma das chaves de compreensão do fenômeno étnico no contexto da pesquisa, dado os processos de interação que vivenciam cotidianamente. É também no grupo que as identidades étnicas são elaboradas, negociadas e afirmadas.

Durante o processo de experiência em campo foi identificado como as colaboradoras, tanto de forma coletiva quanto individualmente, afirmam pertencimentos étnicos a partir do aprendizado no grupo e no projeto. Participar do grupo de dança vai além do aprendizado da técnica da dança, envolve saberes e práticas da cultura indígena e afro-brasileira, o que leva ao processo de autoafirmação étnica.

As narrativas de ascendência/descendência foram acionadas pelos sujeitos da pesquisa para justificar pertencimentos étnicos e nisso a “metáfora da família” defendida por Roosens

(2003) tornou-se imprescindível para compreender a elaboração das identidades étnicas dos adolescentes. Alguns “aspectos da raça” ou do “modelo” de relações raciais em nosso país, a exemplo de cor de pele, textura de cabelo e fenótipo servem como traço diacrítico nesse processo de se auto construir em termos étnicos.

O corpo, no contexto da pesquisa, é um marcador de fronteira étnica, à medida que o/as colaborador/as utilizam os aspectos simbólicos dos grupos étnicos aos quais se vinculam para justificar pertencimento. O corpo é produzido no processo de aprendizado da dança e no reconhecimento do seu pertencimento étnico e, nesse sentido, a produção dos corpos se relaciona com os dramas sociais vividos no contexto da periferia.

O/as colaborador/as em função de suas experiências e prática na dança atribuem significados diferentes as suas escolhas. A identificação com os estilos de dança depende do modo particular como cada um/uma se percebe no contexto dançante. O que ficou evidente nesse estudo é que a técnica da dança clássica é utilizada não com exclusividade no projeto, é utilizada como base para montar as coreografias contemporâneas e livres, em que os elementos da cultura afro-brasileira predominam. Essa metodologia não reduz seu potencial técnico, uma vez que as diversas academias profissionais, como identificamos nesse estudo, também utilizam como método a utilização da técnica da dança clássica. Identificamos que há um processo de mudança, de aprendizado, de transição dos/das colaboradores durante todo o período de preparação das obras coreográficas até os aplausos depois do estar em cena. Esse processo de transição identificamos como “liminaridade” conceito abordado na obra de Turner (2005). O estado liminar do grupo se caracteriza por seus vários processos de transição que envolve todo o aprendizado no contexto da dança.

As obras coreográficas apresentam elementos culturais da cultura negra, indígena e de conscientização em torno de temáticas sociais e nisso promovem vínculo intragrupal. E nesse contexto de relações interétnicas, elaboram e negociam identidades étnicas sejam a partir das suas narrativas de ascendência/descendência, sejam a partir dos traços diacríticos “estampados” em seus corpos, ou ainda a partir das coreografias que envolvem temáticas étnico cultural.

A dança contemporânea e as coreografias contemporâneas livres também são formas de produção de corpos e pertencimentos étnicos, uma vez que as letras das músicas, os movimentos e gestos são tomadas como significativos da pertença étnica, não importando se de forma explícita ou implícita, dada a subjetividade que envolve o ato de dançar. É na dança e a partir dela que acontece os processos de interação em que as identidades são constantemente

negociadas, elaboradas e reelaboradas pelos sujeitos da pesquisa. Os conflitos étnicos, a partir da organização social da dança, fazem emergir e persistir fronteiras étnicas.

O desafio deste estudo foi construir, com os/as colaboradores/as da pesquisa, um trabalho capaz de responder as expectativas do estudo proposto e os anseios do grupo envolvido. Aprendemos com as colaboradoras/es que pertencimentos étnicos são acionados e produzidos no contexto relacional, a partir do vínculo intragrupal, das suas narrativas de ascendência e descendência e dos traços diacríticos que utilizam para marcar pertencimentos étnicos. Entendemos a produção de corpos não como algo dissociado da sociedade, mas o corpo como base de sustentação da noção de pessoa, como já nos disse Mauss (2003), de humanidades, de identidades, de produção do Eu, que não foge às diversas formas de relacionamento com as complexidades culturais e sociopolíticas do dia-a-dia, ou seja, do Eu em relação ao Outro. No contexto dessa pesquisa produzir corpos implica em produzir etnicidades.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Maria. Dança de fronteira – reflexões sobre um processo de pesquisa e criação em dança a partir de uma abordagem antropológica. **29ª Reunião Brasileira de Antropologia**, Natal/RN, 2014. Disponível em: www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1401908469_ARQUIVO_Dancadefronteira.pdf. Acesso em: março de 2017.

ALARCON, Daniela Fernandes. **O retorno da terra: As retomadas na aldeia Tupinambá da Serra do Padeiro, sul da Bahia**. 2013, 343f. Dissertação (Mestrado em Estudos Comparados sobre a América) - Instituto de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados Sobre as Américas, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ALMEIDA, Miguel Vele de. O Corpo na Teoria Antropológica. **Revista de Comunicação e Linguagens**, 33: 49-66, 2004. Disponível em: <http://miguelvaledealmeida.net/wp-content/uploads/2008/06/o-corpo-na-teoria-antropologica.pdf>. Acesso em: dezembro de 2016.

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Construindo a Auto-Estima da Criança Negra. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 3ª Ed. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

ARAÚJO, B. V. M. “**Meu corpo é um templo minha oração é a dança**”: Dimensões étnicas, rituais e míticas na Companhia de Dança ‘Balé Castro Alves’. 1999. 185f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Cultural). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999.

ASSIS, Harmensz Van Rin Moraes de. **Topônimos no Sul da Bahia: nominações dos municípios originados da Capitania Hereditária de São Jorge dos Ilhéus (1950 a 1960)**. 2014. 128f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) - Universidade Federal da Bahia, 2014.

ASSUMPCÃO, A, C, R. O balé clássico e a dança contemporânea na formação humana: caminhos para a emancipação. **Pensar a Prática**, v. 6, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/rt/printerFriendly/52/2643>. Acesso em: março de 2017.

BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. (Trad. John Cunha Comerford). Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BARTH, Fredrik. Etnicidade e o Conceito de Cultura. **Antropolítica**, n. 19, p.15-30, 2005.

BARTH, F. Temáticas permanentes e emergentes na análise da etnicidade. In: VERMEULEN, Hans; GOVERS, Cora (Orgs.). **Antropologia da etnicidade: para além de Ethnic Groups and Boundaries**. Lisboa: Edições Lisboa, 2003.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude e branqueamento. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.) **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BLACKING, John. Movimento e significado: a dança na perspectiva da Antropologia Social. In CAMARGO, Giselle Guilhon Antunes (org.). **Antropologia da dança I**. Traduções: Giselle

Guilhon Antunes Camargo, Leonardo Pires Rosse, Maria Acselrad. Florianópolis: Insular, 2013.

BOUCIER, Paul. **História da dança no ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001

BRASIL. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. (Orgs) OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

CAMINHA, Pero Vaz de. **Carta a El Rei D. Manuel**, Dominus: São Paulo, 1963. Disponível em: <http://www.culturabrasil.org/zip/carta.pdf>. Acesso em 8. Set. 2017

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Enicidade: da cultura residual mais irredutível. In: **Cultura com aspas**. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.

CARMO, Paulo Sergio do. **Merleau-Ponty: uma introdução**. São Paulo: Educ, 2011.

CARONE, Iray. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.) **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CASTRO, Yeda Pessoa de. **Falares africanos no Brasil: um vocabulário afro-brasileiro**. 2. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 2005.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

COHEN, Abner. **Organizações “invisíveis”: alguns estudos de casos**. In: **O homem bidimensional: a antropologia do poder e o simbolismo em sociedades complexas**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978.

COUTO, Patrícia Navarro de Almeida. **Morada dos encantados: Identidade e religiosidade entre os Tupinambá da Serra do Padeiro - Buerarema, BA**. 2008, 169f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

CSORDAS, Thomas. **Corpo/significado/cura**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008.

DAWSEY, John. Traças. In; DAWSEY, John. *et al.* (Org). **Antropologia da performance**. São Paulo: Terceiro nome, 2013.

DIAS, Marcelo Henrique; CARRARA, Ângelo Alves (Orgs). **Um lugar na história: a capitania e comarca de Ilhéus antes do cacau**. Ilhéus: Editus, 2007.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os Estabelecidos e os Outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAUSTINO, Deivison Mendes. **Frantz Fanon: um revolucionário, particularmente negro**. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2018.

_____. **Por que Fanon, por que agora? Frantz Fanon e os fanonismos no Brasil**. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal de São Carlos, 2017.

FENTON, Steve. **Etnicidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

FRANKHAM, Jo; MACRAE, Christina. Etnografia. In: SOMEKH, Bridget e LEWIN, Cathy (Orgs.). **Teoria e método de pesquisa social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GARCEZ, Laís Salgueiro. Dança do Maracatu: aprendendo suas formas com mestre Maurício. **Revista Antropolítica**, n. 40, p. 105-127, 1. Sem. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.uff.br/index.php/antropolitica/issue/view/17/showToc>; acesso: junho de 2017.

GOLDMAN, Marcio. **Alguma Antropologia**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas Estratégias de Atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 3ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, vol. 29, nº.1, p.167-182, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>. Acessado em 24 de janeiro de 2014.

_____. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, maio/ago. 2003.

_____. **Movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Belo Horizonte: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Cláudia Pereira. Política, cultura e etnicidade: indagações sobre encontros intersocietários. **Antropologia em Primeira Mão**. Florianópolis, SC: UFSC, 2004.

GONÇALVES, Renata; OSÓRIO, Patrícia. Dança e Cultura Popular. **Revista Aceno**, vol. 1, n. 2, p. 12-24. Ago/dez. 2014. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/aceno/article/view/2198/1601>. Acesso: 15, fev. 2017.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. Raça, cor, cor da pele e etnia. **Cadernos de Campo**. São Paulo, n. 20, p. 1-360, 2011. Disponível em: [www.revistas.usp.br/cadernos de campo/article/view/36801/39523](http://www.revistas.usp.br/cadernos_de_campo/article/view/36801/39523). Acesso em: nov, 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

HITA, Maria Gabriela. Introdução: controvérsias e debates atuais sobre raça, etnicidade e identidades(a). In: HITA, Maria Gabriela (Org.). **Raça, racismo e genética: em debates científicos e controvérsias sociais**. Salvador: EDUFBA, 2017.

HOFBAUER, Andreas. Raça, cultura, identidade e o “racismo à brasileira”. In: BARBOSA, L. M. de A; SILVA, P. B. G. e; SILVÉRIO, V. R. **De preto a afro-descendente**. São Carlos: EDUFSCar, 2010.

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo e modernidade**. Tradução de Fabio dos Santos Creder Lopes. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a.

_____. **Antropologia do corpo**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

_____. **Adeus ao corpo: Antropologia e sociedade**. 6 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013b.

LINS, Marcelo da Silva. **Os vermelhos nas terras do cacau: A presença comunista no sul da Bahia (1935-1936)**. 2007. 255f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

MACEDO, Ulla. A dona do corpo: um olhar sobre a reprodução entre os Tupinambá da Serra-Ba. 2007, 196f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

MARCIS, Teresinha. **Viagem ao Engenho de Santana**. Ilhéus: Editus, 2000.

MARCIS, Teresinha. **A “hecatombe de Olivença”**: Construção e reconstrução da identidade étnica – 1904. 2004. 163f. Dissertação (Mestrado de História), Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

MARCIS, Teresinha. **A integração dos índios como súditos do rei de Portugal**: uma análise do projeto, dos autores e da implementação na Capitania de Ilhéus, 1758-1822. 2013, 309f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

MALUF, Sônia Weidner. **Corpo e corporalidade nas culturas contemporâneas**: abordagens antropológicas. Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UFSC, v. 9, n. 9, p. 87-101, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/563>; acesso em: 12/01/2017.

MAUSS, Marcel. Uma Categoria do Espírito Humano: A noção de pessoa, a de Eu. In: _____. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo, EDUSP, 1974. v. 2.

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. In: _____. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. p. 399-422.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis-RJ: vozes, 1994.

MONTEIRO, Marianna. **Dança popular**: espetáculo e devoção. São Paulo: Terceiro Nome, 2011.

MOTT, L. Os índios do sul da Bahia: população, economia e sociedade (1740-1854) In: _____. **Bahia**: inquisição e sociedade. Salvador: EDUFBA, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/yn/pdf/mott-9788523208905-10.pdf>. Acesso em SET, 2017.

MÜLLER, Cíntia Beatriz. **Direitos étnicos e territorialização**: dimensões da territorialidade em uma comunidade negra gaúcha. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2002.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. A ambiguidade do racismo à brasileira. In: KON, Noemi Moritz; SILVA, Maria Lúcia da; ABUD, Cristiane Curi (Orgs.). **O racismo e o negro no Brasil: questões para a Psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

NASCIMENTO, Elisa Larkin Sankofa. Educação e Identidade Afro-descendente. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O Sortilégio da Cor: Identidade, Raça e Gênero no Brasil**. São Paulo: Summus, 2003.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. Cor e inconsciente. In: KON, Noemi Moritz; SILVA, Maria Lúcia da; ABUD, Cristiane Curi (Orgs.). **O racismo e o negro no Brasil: questões para a Psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Identidade, Etnia e Estrutura Social**. São Paulo: Pioneira, 1976.

_____. **Reconsiderando etnia**. Sociedade e cultura, vol. 6, n. 2, julho-dezembro, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fchf/article/view/913/1119>. Acesso em: 5, jul, 2016.

_____. **Caminhos da identidade: Ensaio sobre etnicidade e multiculturalismo**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Paralelo, 2006.

_____. **Identidade étnica, identificação e manipulação**. Sociedade e Cultura. vol. 6, núm. 2, julho-dezembro, 2003, pp. 117-131.

OLIVEIRA, J.P de; FREIRE, C.A. R. **Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Olga Maria Góes de. **A expansão urbana de cidade de Ilhéus-Bahia e a ocupação dos manguezais: o caso do bairro São Domingos**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Bahia, 2008.

PEREIRA, Luena Nunes. A construção da ideia de raça. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende; RIBEIRO, Ana Paula Alves. **2 Diversidade e sistema de ensino brasileiro**. 2 ed. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014.

PIMENTEL, Álamo. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação. In: MACEDO, Roberto Sidney; GALEFFI, Dante; PIMENTEL Álamo. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências antropológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 127-173.

PINTO, Estevão. **Os indígenas do Nordeste**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

- PORTINARI, Maribel. **História da Dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- POUTIGNAT, P.; STREIFFE-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade**: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2011.
- PÓVOAS, Ruy do Carmo (Org). **Mejigã e o contexto da escravidão**. Ilhéus: Editus, 2012.
- QUEIROZ E SILVA, Thais; ALMEIDA, Dulce Maria Filgueira; WIGGERS, Ingrid D. Diálogos com Thomas Csordas: o paradigma da corporeidade na Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências e Movimento**, v. 24, n. 2, p. 197-205, 2016. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/5932>. Acesso em: 04, jan, 2016.
- REHFELD, A. Corpo e Corporeidade: uma leitura fenomenológica. **Revista de Psicologia do Instituto de Gestalt**. São Paulo, n.1 – 2004.
- REIS, João José. Presença Negra. Conflitos e encontros. In: IBGE. **Brasil 500 anos de povoamento**. Rio de Janeiro, IBGE, 2007.
- RESTREPO, Eduardo. **Etnización de la negridad**: la invención de las ‘comunidades negras’ como grupo étnico en Colombia. Popayán: Universidade del Cauca, 2013.
- ROCHA, Cinthia Creatini da. **“Bora vê quem pode mais”**: Uma etnografia sobre o fazer política entre os Tupinambá de Olivença (Ilhéus, Bahia). 2014. 303f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2014.
- ROCHA, Lurdes Bertol. **A região cacauera da Bahia – dos coronéis à vassoura-de-bruxa**: saga, percepção, representação. Ilhéus: Editus, 2008.
- ROCHA, Gilmar. **Mauss & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- ROOSENS, Eugeen. A natureza primordial das Origens na etnicidade migrante. In: VERMEULEN, Hans; GOVERS, Cora (Orgs.). **Antropologia da etnicidade**: para além de Ethnic Groups and Boundaries. Lisboa: Fim de Século, 2003.
- SANTANA, Marise de. **Legado ancestral africano na diáspora e o trabalho docente**: desafricanizando para cristianizar. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.
- _____. Etnicidades ou lutas religiosas: “crentes”, católicos e “macumbeiros” no Recôncavo Baiano. In: SANTANA, Marise de; FERREIRA, Edson Dias; NASCIMENTO, Washington Santos (Orgs.). **Etnicidades e trânsitos**: estudos sobre Bahia e Luanda. Jequié: UESB; Rio de Janeiro: UERJ, 2017.
- SANTANA, José. Valdir. Jesus. **“A letra é a mesma, mas a cultura é diferente”**: a escola dos Tupinambá de Olivença. 2015. 241f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- SANTOS, Maria Luiza Silva. **O quibe no tabuleiro da baiana**: uma reflexão sobre a imigração síria e libanesa e o turismo cultural em Ilhéus. Ilhéus, Ba: Editus, 2006.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Manuela se escreve entre aspas. In: LEPINE, Claude; HOFBAUER, Andreas; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Manuela Carneiro da Cunha: O lugar da cultura e o papel da antropologia**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2011.

SEEGER, Anthony et al. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. In _____ **Boletim do Museu Nacional**. Nova Série, Rio de Janeiro, RJ. Antropologia, n. 32, 197, p. 2-50]

SILVA, Ana Célia da. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático in Superando o Racismo na escola. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2002.

_____. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou ? Por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Estudos Afro-brasileiros: africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **REVEDUC- Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Jailson de Souza e. **O que é favela, afinal?** Rio de Janeiro: Observatório de Favela do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://observatoriodefavelas.org.br/wp-content/uploads/2013/09/o-que-%C3%A9-favela-afinal.pdf>. Acessado em 10, set. 2017.

SILVA, Fernanda Amorin da. Cultivando a liberdade – alforrias em Ilhéus (1710 – 1758). In: DIAS, Marcelo Henrique; CARRARA, Ângelo Alves (Orgs.). **Um lugar na história: a capitania e comarca de Ilhéus antes do cacau**. Ilhéus: Editus, 2007.

SILVA, Daniela Grieco Nascimento e. **Nos passos de uma dança cidadã: o ballet clássico como agente de inclusão social e cidadania em uma ONG de Santa Maria – RS**. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro Universitário La Salle –Unilasalle, Canoas, 2010.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. **Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

SOUZA, Edilson Fernandes de. Corpo e etnicidade: os aspectos limítrofes do *habitus* e os contornos identitários entre estabelecidos e outsiders. **Anais do IX Simpósio Internacional Processo Civilizador**. Ponta Grossa, Paraná, 24 a 26 de novembro de 2005.

SOUZA, Julianna Rosa de; SANTOS, Lau. Experiências e estéticas afro-diaspóricas: o corpo, a dança e o canto como procedimentos de criação de *Ijo Alapini*. **Revista Antropolítica**, n. 40, p. 105-127, 1. Sem. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.uff.br/index.php/antropolitica/issue/view/17/showToc>; Acesso: junho de 2017.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TAYLOR, Diana. Traduzindo performance. In: DAWSEY, John [et al]. **Antropologia da performance**. São Paulo: Terceiro nome, 2013.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis-RJ: Ed. Vozes, 1995.

TURNER, Victor. **O processo Ritual**: Estrutura e Antiestrutura. Petrópolis: Vozes, 1974.

_____. **Floresta de Símbolos**: aspectos do ritual Ndembu. (Tradução: Pinto, P. G. H. da Rocha) Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2005.

_____. **Dramas, campos e metáforas**: Ação simbólica na sociedade humana. (Tradução: Morais., F.) Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2008.

VERMEULEN, Hans; GOVERS, Cora (Orgs.). **Antropologia da etnicidade**: para além de Ethnic Groups and Boundaries. Lisboa: Fim de Século, 2003.

VEIGA, J, B. **O ensaio ao pé da letra**: uma etnografia de ensaios de dança contemporânea. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social - Universidade de São Paulo, 2014.

VIANA FILHO, Luiz. **O negro na Bahia**. (Coleção Documentos Brasileiros). São Paulo: Joé Olympio editora, 1946.

VIEGAS, Susana de Matos. **Terra Calada**: Os Tupinambá na Mata Atlântica do sul da Bahia. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

VILLAR, D. Uma abordagem crítica do conceito de “eticidade” na obra de Fredrik Barth. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 165-192, abr. 2004.

ANEXOS

Anexo I

Coreografia Perola Negra

Música: Ilê Pérola Negra

Daniela Mercury

O canto do negro veio lá do alto
É belo como a íris dos olhos de Deus, de Deus
E no repique, no batuque, no choque do aço
Eu quero penetrar no laço afro que é meu, e seu
Vem cantar meu povo, vem cantar você
Bate os pés no chão moçada
E diz que é do Ilê Aiyê

Lá vem a negrada que faz o astral da avenida
Mas que coisa tão linda, quando ela passa me faz chorar (bis)

Tú és o mais belo dos belos, traz paz, riqueza
Tens o brilho tão forte por isso te chamo de pérola negra (bis)

Êêê, pérola negra
Pérola negra Ilê Aiyê
Minha pérola negra

Êêê, pérola negra
Pérola negra Ilê Aiyê
Minha pérola negra

Lá vem a negrada que faz o astral da avenida
Mas que coisa tão linda, quando ela passa me faz chorar

Lá vem a negrada que faz o astral da avenida
Mas que coisa tão linda, quando ela passa me faz chorar

Tu és o mais belo dos belos, traz paz, riqueza
Tens o brilho tão forte por isso te chamo de pérola negra

Com sutileza cantando e encantando a nação
Batendo bem forte cada coração
Fazendo subir a minha adrenalina

Como dizia Buziga
É de mim
Em me pé nagô de Ilê
É de mim
Em me pé nagô de Ilê Aiyê

Êêê, pérola negra
Pérola negra Ilê Aiyê
Minha pérola negra
Tu és o mais belo dos belos, traz paz, riqueza
Tens o brilho tão forte por isso te chamo de pérola negra

Êêê, pérola negra
Pérola negra Ilê Aiyê
Minha pérola negra
Tu és o mais belo dos belos, traz paz, riqueza
Tens o brilho tão forte por isso te chamo de pérola negra

Como dizia Buziga
É de mim
Em me pé nagô de ilê
É de mim
Em me pé nagô de Ilê Aiyê

Êêê, pérola negra
Pérola negra Ilê Aiyê
Minha pérola negra

Êêê, pérola negra
Pérola negra Ilê Aiyê
Minha pérola negra

Anexo II

Coreografia Seco

Música: Segue o Seco

Marisa Monte

A boiada seca
Na enxurrada seca
A trovoada seca
Na enxada seca

Segue o seco sem sacar que o caminho é seco
Sem sacar que o espinho é seco
Sem sacar que seco é o Ser Sol

Sem sacar que algum espinho seco secará
E a água que sacar será um tiro seco
E secará o seu destino seca

Ô chuva, vem me dizer
Se posso ir lá em cima pra derramar você
Ó chuva, preste atenção
Se o povo lá de cima vive na solidão

Se acabar não acostumando
Se acabar parado calado
Se acabar baixinho chorando
Se acabar meio abandonado

Pode ser lágrimas de São Pedro
Ou talvez um grande amor chorando
Pode ser o desabotoar do céu
Pode ser coco derramado

Anexo III

Coreografia Orixás

Música: Lágrima Do Sul

Milton Nascimento

Reviver
Tudo o que sofreu
Porto de desesperança e lágrima
Dor de solidão
Reza pra teus orixás
Guarda o toque do tambor
Pra saudar tua beleza
Na volta da razão
Pele negra, quente e meiga
Teu corpo e o suor
Para a dança da alegria
E mil asas para voar
Que haverão de vir um dia
E que chegue já, não demore, não
Hora de humanidade, de acordar
Continente e mais
A canção segue a pedir por ti
(a canção segue a pedir por nós)
África, berço de meus pais
Ouço a voz de seu lamento
De multidão
Grade e escravidão
A vergonha dia a dia
E o vento do teu sul
É semente de outra história
Que já se repetiu
A aurora que esperamos
E o homem não sentiu
Que o fim dessa maldade
É o gás que gera o caos
É a marca da loucura
África, em nome de deus
Cala a boca desse mundo
E caminha, até nunca mais
A canção segue a torcer por nós

Apresentação da Coreografia “Perola Negra”



Foto da autora, Ilhéus, maio 2017

Apresentação da coreografia “Seco”



Fotos da autora, Ilhéus, Junho 2017

Apresentação da coreografia “Orixás”



Fotos da autora, Ilhéus, novembro 2017