



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**ESCOLA DE DANÇA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA**

**LARISSA VERBISCK ALCÂNTARA BONFIM**

**DANÇA, GIRO DECOLONIAL E PRÁTICAS DOCENTES:  
QUANDO A RETA SE CURVA**

Salvador  
2023

**LARISSA VERBISCK ALCÂNTARA BONFIM**

**DANÇA, GIRO DECOLONIAL E PRÁTICAS DOCENTES:  
QUANDO A RETA SE CURVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestra em Dança.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Marques Camargo Ferraz

Salvador  
2023

Dados internacionais de catalogação-na-publicação  
(SIBI/UFBA/Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa)

Bonfim, Larissa Verbisck Alcântara.

Dança, giro decolonial e práticas docentes: quando a reta se curva / Larissa Verbisck Alcântara Bonfim. - 2023.  
135 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Marques Camargo Ferraz.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2023.

1. Dança. 2. Dança na educação. 3. Dança - Estudo e ensino (Ensino fundamental) - Recife (PE). 4. Educação multicultural - Recife (PE). 5. Prática de ensino - Recife (PE). 6. Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco. I. Ferraz, Fernando Marques Camargo. II. Universidade Federal da Bahia. Escola de Dança. III. Título.

CDD - 793.3  
CDU - 793.3

A

Minha mãe (*in memoriam*), por acreditar comigo nos meus sonhos e por me fazer acreditar que eu sou capaz de torná-los realidade.

## AGRADECIMENTOS

Na percepção de um horizonte que parece chegar ao fim, reconheço que muitas são as pessoas que durante esse processo de escrita contribuíram para a existência desse trabalho e agradeço. Reta que curva, que gira e que assim revela voltas para trás nesse plano do agora em que agradeço também a tantas outras pessoas que me constituem e fomentaram o nascimento dessas linhas antes mesmo de saber que seriam escritas. Volteios para frente desvelam que este mestrado é o início de uma jornada de pesquisa que está por vir e que meu caminho ainda será atravessado por tantas outras pessoas que ainda um dia irei agradecer.

Antes de agradecer aos vivos, agradeço aos Encantados. Ao meu pai Oxaguian, à Jurema Sagrada e às minhas correntes que me protegem, fortalecem e orientam, aqui está meu “escrevinhadô” finalizado, sua benção. Agradeço também a pessoas de tanta ciência que com generosidade me cuidam e me ensinam, Pai Anderson e a todos do terreiro de hoje e de outros tempos.

A gestação e nascimento dessa escrita foi acompanhada de outras gestações e nascimentos. Este processo conheceu também a morte, tão dolorosa, mas que em meio ao sofrimento tentei compreendê-la como parte do potente ciclo da vida. Ao meu sobrinho Tomás e a minha sobrinha Sofia, gestados e nascidos ao longo desses dois anos, agradeço por me ensinarem sobre espera, expectativa e sobre a força incontrolável da vida que está sempre a nos surpreender. Agradeço à minha irmã Camila e ao meu pai José Ruben Ferreira de Alcântara Bonfim, pelo apoio e constante incentivo ao meu desenvolvimento acadêmico. Agradeço à minha avó Camila e à minha mãe, Vera, a quem este trabalho é dedicado *in memoriam*.

À Lais, grande amor, agradeço pelas problematizações que mobilizaram minha vida e me lançaram em buscas que resultaram nesta escrita. Agradeço por esse momento antes do nascimento dessas linhas e, para minha enorme felicidade, pelo nosso reencontro durante essa jornada e pela sua presença fundamental nessa finalização.

Agradeço imensamente ao meu orientador, Prof. Dr. Fernando Ferraz, por quem nutro grande admiração, por suas considerações tão generosas e intervenções sempre tão precisas. Aos membros da banca, Prof. Dr. Thiago Santos de Assis, meus agradecimentos pelas contribuições em minha formação e por me oportunizar o encontro com a noção de professoralidade, à Profa. Dra. Ana Paula Abrahamian, pelas suas provocações.

Agradeço a todas as minhas professoras e professores de Dança dos 7 aos meus 34 anos: docentes de academias de Dança, da Escola Livre de Dança de Santo André, do curso

de Bacharelado e Licenciatura em Dança na Universidade Estadual de Campinas, do Programa de Pós-graduação em Dança na Universidade Federal da Bahia e tantos outros espaços. São muitas pessoas e cada uma delas foi marcante, de uma maneira única, em minha formação. Agradeço, especialmente, à Isabel Marques e ao Caleidos Cia de Dança, por me mostrar caminhos tão importantes nesse trajeto como artista-docente de Dança; observo que meus passos foram para outros lados, mas os ensinamentos permanecem.

Agradeço a todas as pessoas amigas e colegas, artistas e artistas-docentes, com quem pude trabalhar e conviver em espaços como o Centro de Dança de Santo André, Centro Cultural Olido, Programa Vocacional, Programa PIA e tantos outros projetos. Agradeço ao AbracaDança e à Carolini Lucci, com quem muito pude aprender sobre ser educadora e a criação dos sentidos para o dançar.

Agradeço às amigas e aos amigos, que acompanham minha jornada de vida, Pedro Stempniewski, Junia Magi, Natalia de Camillo, Nathalia Barros, Mariana Furlan, Rodrigo Juliano, Evandro Gonçalves, Lara Carolina, Beatriz Mentone, Raquel Pereira, Isabela Razera, e a todas as amigas de Barão Geraldo, Daniela Zuliani, Carolina Mota, Emiliana Almeida, Raiara Raiz, Mariana Diehl e a todas as pessoas que pude conviver durante os anos de minha graduação.

Agradeço a todas as pessoas e todos os locais que me atravessaram ao longo desses anos em Recife: o Curso de Ciências Sociais na UFPE, Centro Cultural Daruê Malungo, Batucada Atômica, Maracatu Rural Coração Nazareno e tantos outros espaços. Agradeço à Renata Pimentel, pela parceria de vida e auxílio imprescindível no início da escrita dessa dissertação, ao amigo Detu Lacerda, Jaque Lima, Larissa Marques, Jaci Borba, Bárbara Cavalcante e Ivson Oliveira e a todo o bonde. Agradeço Débora Allemand pela amizade virtual e parceria acadêmica que não mede distâncias.

Por fim, muito obrigada ao Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, sem o qual esse trabalho não existiria, e a todas as pessoas que o constroem diariamente. Agradeço a cada estudante da educação básica, estudantes da Licenciatura em Dança em estágio, aos colegas que admiro e colegas que admiro e que se tornaram pessoas amigas, Clarissa Machado, Niedja Torres, Ísis Lovera, Erinaldo Ferreira do Carmo, Rodrigo Luna, Fabi Vidal, Cris Almeida, Gelb, Lucas Maia, Marquinhos Rodrigues, Ellis Regina, Danilo Carvalho, e, especialmente, Nanda Mélo. Agradeço a Zé Cavalcanti, amigo e ex-estudante do CAP, pelas contribuições na formatação e revisão na conclusão deste trabalho, quando eu já não tinha mais fôlego.

BONFIM, Larissa Verbisck Alcântara. **Dança, Giro Decolonial e práticas docentes: quando a reta se curva**. Orientador: Fernando Marques Camargo Ferraz. 2023. 135 f. il. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

## RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida na linha de pesquisa “Dança e Diáspora Africana: expressões poéticas, políticas, educacionais e epistêmicas” do Programa de Pós Graduação em Dança - UFBA. Neste presente trabalho, a autora investiga suas próprias práticas docentes como professora de Dança na educação básica a partir de processos de implicação com as pedagogias decoloniais (WALSH, 2017) e afroreferenciadas (SIMAS e RUFINO, 2018; RUFINO, 2019; PETIT, 2015; ROSA, 2013; FERREIRA, 2019). O reconhecimento das violências físicas, psíquicas, simbólicas e epistêmicas coloniais e racistas que fundam a sociedade ocidental estruturada sob a égide da modernidade, com seus ideais de progresso e desenvolvimento, e a compreensão que as perspectivas educacionais, de forma geral, continuam fortemente orientadas por esse paradigma, foram as inquietações impulsionadoras deste trabalho. Essa pesquisa desenvolvida na componente curricular Dança do Colégio de Aplicação da Universidade de Pernambuco, então, investigou a noção de professoralidade (ASSIS, 2018; PEREIRA, 2013) e, nesse sentido, em termos metodológicos, a (auto)biografia (JOSSO, 2004; NÓVOA, 2010, BOLÍVAR, 2002) configurou-se como um caminho relevante para esse estudo. Após a contextualização do termo Giro Decolonial segundo o grupo Modernidade/Colonialidade, esse aporte teórico foi relativizado e criticado (CUSICANQUI, 2010) e práticas artístico-pedagógicas experienciadas foram partilhadas e analisadas provocadas pela compreensão de que a descolonialidade não se restringe à área acadêmica e seus debates epistemológicos (CURIEL, 2019; CARVALHO, 2018). Essas experimentações em sala de aula, construídas em diálogo com as turmas de estudantes, foram elaboradas de modo a trazer a tona discussões relacionadas à diversidade, pluralidade e interculturalidade e apontam saídas para as problematizações dos preceitos universalizantes, hierarquizantes e eurocêntricos no ensino de Dança na escola.

Palavras - chave: DANÇA; EDUCAÇÃO BÁSICA; DECOLONIDADE.

BONFIM, Larissa Verbisck Alcântara. **Dance, Decolonial Turn and teaching practices: when the line bows.** Thesis advisor: Fernando Marques Camargo Ferraz. 2023. 135 s. ill. Dissertation (Master in Dance) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

## ABSTRACT

This work was developed in the research line of “Dance and African Diaspora: poetic, political, educational and epistemic expressions” of the postgraduate program in Dance - UFBA. The objective of this dissertation is to investigate the performance of a Dance teacher in basic education from processes of implication with decolonial (WALSH, 2017) and afro-referenced pedagogies (SIMAS and RUFINO, 2018; RUFINO, 2019; PETIT, 2015; ROSA, 2013; FERREIRA, 2019). The recognition of colonial and racist physical, psychic, symbolic and epistemic violence that found western society structured under the aegis of modernity, with its own ideals of progress and development, and the understanding that educational perspectives, in general, remain strongly oriented by this paradigm, were the driving concerns of this work. This research developed in the Dance curricular component of the Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, explored the notion of professorship (ASSIS, 2018; PEREIRA, 2013) and, in this sense, in methodological terms, the (auto)biography (JOSSO, 2004 ; NÓVOA, 2010, BOLIVAR, 2002) was configured as a relevant path for this study. After contextualizing the term Decolonial Turn according to the Modernity/Coloniality group, this theoretical contribution was relativized and criticized (CUSICANQUI, 2010) and the artistic-pedagogical practice in basic education was shared and analyzed so that decoloniality is not restricted to the academic area and its epistemological debates (CURIEL, 2019; CARVALHO, 2018). These experimental practices in the classroom, built in dialogue with the groups of students, were designed to bring up discussions related to diversity, plurality and interculturality and seek solutions based on the problematization of universalizing, hierarchical and Eurocentric precepts in Dance teaching at school.

Keywords: DANCE; PRIMARY EDUCATION; DECOLONIALITY.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Imagem 1 - Cabaça.....</b>	<b>.97</b>
<b>Imagem 2 - Folhas.....</b>	<b>102</b>
<b>Imagem 3 - Pés no Chão.....</b>	<b>103</b>
<b>Imagem 4 - Em movimento.....</b>	<b>106</b>
<b>Imagem 5 - Em coletivo.....</b>	<b>107</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO. COMEÇO PARA UM MEIO, COMEÇO.....</b>	<b>10</b>
<b>1    CAPÍTULO 1. OS TRAJETOS NÃO SÃO LINEARES.....</b>	<b>22</b>
1.1    ESPIRAL DO TEMPO.....	22
1.1.1    NARRATIVAS DE SI (LARISSA).....	23
1.1.2    MAPA EM MOVIMENTO (CAP UFPE).....	35
1.2    PROFESSORALIDADE, (AUTO)INVESTIGAÇÃO E CARTOGRAFIA.....	43
<b>2    CAPÍTULO 2. GIRO DECOLONIAL.....</b>	<b>51</b>
2.1    MONOCULTURA DA DANÇA.....	60
2.2    LÓGICAS BINÁRIAS RETIFICAM OS CORPOS.....	66
2.3    ENTRELACE DO PEDAGÓGICO COM O DECOLONIAL.....	71
2.4    PEDAGOGIAS AFRRREFERENCIADAS.....	75
<b>3    CAPÍTULO 3. PRÁTICAS DOCENTES.....</b>	<b>85</b>
3.1    EXPIRAR (OS VELHOS ARES PARA OXIGENAR).....	88
3.2    RODAR (CIRANDA É NA BEIRA DO MAR).....	96
3.3    ATERRAR (OS PÉS SÃO RAÍZES COM ASAS).....	109
<b>4    PARA QUE O CICLO CONTINUE (ISTO NÃO É UM FIM).....</b>	<b>119</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>124</b>
<b>APÊNDICE - A: ROTEIRO DE AULAS .....</b>	<b>131</b>

## COMEÇO PARA UM MEIO, COMEÇO

Nós somos o começo, o meio e o começo e por isso existiremos sempre. Porque para nós não existe o fim. Sorrindo nas tristezas para comemorar a vida das alegrias, nós somos a gira da gira na gira. Nós somos a Periferia. (Nego Bispo).<sup>1</sup>

Uma reta, que insiste em seguir mesmo diante da falta de ar<sup>2</sup>. A instituição escolar faz parte da colonialidade hasteada sob o imaginário moderno do desenvolvimento. Em um sistema-mundo constantemente convidado a despertar de sua contagem progressiva e ascendente, essa pesquisa de Mestrado investiga práticas docentes na componente curricular Dança, no 6º ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, em uma perspectiva decolonial.

Diante da abstração civilizatória, predatória, projetada em seu amanhã sem horizonte, em uma conjuntura que desvela a crise ecológica e o modelo insustentável de sociedade imposto globalmente a partir do século XVI, a linha reta que se pensa infinita continua a fingir que não está a encarar um abismo.

Para ela, em seu estado abissal (SANTOS, 2007) e de atuação aguda do colonialismo, capitalismo e patriarcado, é preciso um fim. Ou melhor, faz-se necessária uma curva, já que não se trata de negação, mas da transgressão dos paradigmas modernos. Que a linha reta se curve diante dos saberes dos povos ancestrais negros e indígenas, de diferentes matrizes culturais, que concebem a experiência humana de forma cíclica. Tempos de começo, meio, que se tornam novos começos, e, assim, oferecem saídas para a concepção linear do aprendizado ocidental.

“Dança, Giro Decolonial e práticas docentes: quando a reta se curva” trata-se de uma pesquisa que se propõe investigar minha própria atuação como professora de Dança, a partir de processos de implicação com as pedagogias decoloniais e afrorreferenciadas, neste chão específico de educação básica: o Colégio de Aplicação da UFPE. Chão de escola, expressão utilizada no decorrer desta pesquisa, ainda que ela esteja focada nos saberes-fazeres presentes nos encontros em sala de aula da componente curricular Dança, opera-se no sentido de provocar reflexões a respeito dessa escola que, por um lado, permanece pautada em paradigmas modernos tal qual um chão de fábrica, e, por outro, objetiva demonstrar meu

---

<sup>1</sup> Discurso do líder quilombola Antônio Nego Bispo homenageado na ocasião do prêmio Mestre das Periferias, promovido pelo Instituto Maria e João Aleixo (IMJA), em 8 de agosto de 2018. Acesso em: <http://imja.org.br/pt-br/2018/08/15/mestre-das-periferias-leva-grande-publico-a-mare-em-noite-de-premiacao/>

<sup>2</sup> A metáfora faz alusão à crise sanitária mundial devido à Covid-19.

reconhecimento enquanto trabalhadora da educação em uma circunstância, infelizmente, ainda tão comum: a Dança existindo e resistindo como parte do currículo obrigatório de um contexto educacional formal.

A presença da Dança na escola, de modo curricular e obrigatório, é uma luta colocada em pauta por muitas pessoas, artistas e docentes das artes cênicas há anos e, aos poucos, temos colhido os resultados dessa batalha em diversos locais do País. Contudo, apesar das conquistas legais através da Lei nº 13.278/2016, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), propondo com mais nitidez os ensinamentos específicos de cada uma das quatro linguagens artísticas, a Dança ainda permanece, de modo geral, ausente de grande parte dos contextos escolares.

Na cidade do Recife, a situação não é animadora. Diante das tentativas de buscar informações mais detalhadas acerca da dança nas escolas, não foram encontrados trabalhos acadêmicos com dados precisos a respeito da quantidade de pessoas com licenciatura em Dança, parte do corpo docente de escolas de educação básica. Mas, é possível afirmar, pela experiência cotidiana, que são raras as possibilidades desse ensino, apesar da existência do Curso Superior de Licenciatura em Dança na Universidade Federal de Pernambuco há mais de uma década.

Assim, a presença da Dança no CAp UFPE é, sem dúvida, motivo de celebração. Trata-se de uma grande conquista: um trabalho de Dança que acontece na escola pública, valorizado em suas especificidades como uma componente curricular autônoma. Isso não quer dizer que o Colégio não tenha ainda que avançar, aumentando, por exemplo, a quantidade de docentes com Licenciatura em Dança e, desse modo, tornando possível a ampliação no Currículo ao longo da trajetória de formação discente, mas, por ora, vamos nos alegrar e refletir sobre como o trabalho desenvolvido nesse espaço pode trazer contribuições para a área da Dança no âmbito escolar. Afinal, para além da inclusão, muitas discussões são necessárias sobre sua permanência, consistência e qualidade de ensino (MARQUES, 2007).

O atual debate acerca da colonialidade/decolonialidade impactou minha história de vida e minha relação com a dança e a educação de tal forma que essa reflexão tornou-se imprescindível para a continuidade de minha trajetória pessoal e profissional. Compreender-me como uma mulher branca, reconhecer as violências físicas, psíquicas, simbólicas e epistêmicas coloniais e racistas que fundam a sociedade ocidental estruturada sob a égide da modernidade, com seus ideais de progresso e desenvolvimento, e entender que as perspectivas educacionais continuam fortemente orientadas por esse paradigma, foram as inquietações impulsionadoras deste trabalho. Esta investigação, então, intenciona

corroborar para a existência de fazeres de Dança na escola problematizadores do eurocentrismo, em um movimento de visibilização de danças marginalizadas e por uma atuação pautada em pedagogias transgressoras.

A escola pesquisada tem, ao longo dos últimos anos, caminhado no sentido da democratização no seu acesso e permanência. Se, em outros tempos, apresentava-se como uma instituição predominantemente branca, hoje, o corpo discente enegrece e traz outros referenciais e vivências para a sala de aula. Essas importantes transformações abalam, ou deveriam abalar, as estruturas curriculares e, por esse motivo, também, o ensino de dança nesse espaço será investigado a partir das perspectivas decoloniais e afroreferenciadas.

Antes de apresentar com maior precisão o recorte temático e temporal desta pesquisa, bem como seus objetivos específicos, referenciais teórico-metodológicos e estrutura da dissertação, compartilho a pesquisa do tipo estado da arte, a fim de orientar e justificar minhas escolhas para a realização deste trabalho.

Realizar o estado da arte foi uma importante etapa de elaboração desta pesquisa, ainda que feito de forma sistemática tardiamente. O levantamento da produção acadêmica acerca dos temas de interesse foi efetuada durante o curso das disciplinas no Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA, no entanto, ele não foi organizado e tampouco apresentado no exame de qualificação. A solicitação da banca por esse trabalho proporcionou uma maior consistência para esta escrita acadêmica, pois foi no reconhecimento das presenças e ausências de construções argumentativas nas demais pesquisas que os percursos para as possíveis contribuições desta dissertação para o campo da Dança na Escola conquistaram maior nitidez.

Contudo, no que concerne às pesquisas de tipo estado da arte, algumas considerações devem ser feitas, principalmente quando os temas e termos de busca têm relação com pesquisas dedicadas a manifestações identificadas como populares, afro-brasileiras ou afro-ameríndias. Diante da complexidade nessas formas de busca, não é garantida uma fotografia exata dessa produção e esses encontros e desencontros podem apontar fragilidades no funcionamento institucional de classificação e organização dos acervos científicos que, por vezes, podem não revelar produções pertinentes por não utilizarem termos identificáveis por essas buscas.

A palavra-chave Dança já convoca uma série de problematizações. Esse termo, universalizado como categoria hegemônica frente à multiplicidade de fenômenos de dança que acontecem no mundo, indica a centralidade excludente das artes cênicas brancas-ocidentais como promotoras de racismo epistêmico e, proveniente deste, racismo

estético (DUMAS, 2022). Assim, o que chamamos de Dança já reflete uma mentalidade da colonialidade do saber (QUIJANO, 2005).

Além disso, nas culturas afro-ameríndias não existem distinções por linguagem artística tal qual temos no ocidente, o que se apresenta como outro fator dificultante. As manifestações e brinquedos, de mestras e mestres, e trabalhos dedicados a esses estudos, tendem a não aparecer nas buscas com o termo Dança. O termo pedagogia decolonial ou decolonialidade igualmente gera preocupações e desencontros, em parte por ser um termo relativamente recente e principalmente por ser uma denominação criticada por grupos de pessoas autoras que preferem o uso de termos como pedagogias afroreferenciadas ou afroreferencialidade, entre tantos outros, como saberes de encruzilhada, macumbização, etc. Ademais, a atual presença desse conceito decolonialidade como uma espécie de moda acadêmica, questão que será aprofundada mais adiante nesta dissertação, também pode trazer resultados de busca insatisfatórios no sentido de trabalhos não tão consistentes, pois o uso da palavra-chave com o objetivo de inserção nesses espaços acadêmicos de poder acabam por se destacar nos bancos de dados.

Posto isso, sem a pretensão de um mapeamento completo que esgote o campo conceitual, apresento amostragens de enfoques da produção acadêmica feito com as palavras-chave dança, educação básica e pedagogia decolonial, e outros arranjos de palavras similares, na qual foi possível identificar que na constituição do campo teórico da Dança, a despeito da pesquisa nessa temática ter crescido consideravelmente nos últimos anos, a produção atual ainda é escassa e necessita ser fortalecida, principalmente na área da Dança em contextos escolares.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, um único trabalho correspondeu à busca envolvendo a exata correlação entre ensino de dança, instituições formais de ensino e o aporte teórico das práticas pedagógicas na decolonialidade. Trata-se de uma dissertação intitulada “Dança e decolonialidade no palco da escola: experiência pedagógica no ensino fundamental II”, de autoria de Thaís de Brito Silva, defendida no Programa de Pós-Graduação em Artes – Prof-Artes, na Universidade Federal do Maranhão, no ano de 2020.

Nessa dissertação, SILVA (2020) questiona que a educação em geral, e em específico a educação em Dança nas escolas, é marcada, historicamente, pela hegemonia epistemológica eurocêntrica, o que fortalece o preconceito e a negação das artes produzidas por grupos étnicos não hegemônicos. O trabalho desenvolveu experiências pedagógicas na Escola

Municipal Severiano de Azevedo - Anexo Sertãozinho, local de atuação profissional da pesquisadora maranhense, no qual constatou-se grande rejeição pelas culturas afro-ameríndias, principalmente devido à forte presença da comunidade de religião evangélica na instituição.

Nessa pesquisa, as danças étnicas e litúrgicas são definidas nas visões epistêmicas coloniais e decoloniais, em uma perspectiva de resgate, como posto pela própria autora, das danças afro-ameríndias da região quilombola de Icatu como o Tamassauê, o Tambor de Crioula e o São Gonçalo, atualmente marginalizadas pela comunidade, proibidas pelas lideranças religiosas e vistas pejorativamente como macumba. Segundo Silva, as danças de tambor sobrevivem realizadas às escondidas, nas matas.

A pesquisadora reconheceu um discurso etnocêntrico de hipervalorização de danças como o balé clássico por parte de suas turmas de estudantes, e relata as possibilidades e desafios de se trabalhar com a dança na perspectiva das pedagogias decoloniais. Com referenciais para o ensino das Artes como a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (1991, 2005) e, para o ensino de Dança, como Rudolf Laban (1990), Isabel Marques (2001, 2007) e Roger Garaudy (1980), entre outros, o trabalho torna-se potente pela reflexão a respeito da realidade cultural na localidade em que está inserido e pela mediação com os sujeitos que fazem parte desse contexto. Por outro lado, ao meu ver, trata das manifestações afro-ameríndias em termos de conteúdos ao passo que conserva metodologias e, conseqüentemente, seqüências didáticas, em moldes que não proporcionam o efetivo atravessamento dessas mesmas culturas em seus sentidos epistêmicos e pedagógicos.

Diante do único resultado na busca na BDTD, dei continuidade à elaboração do estado da arte com o recurso do Google Acadêmico, incluindo artigos sobre a temática. “Pensar fazer dança desde uma perspectiva contemporânea e decolonial”, publicado na Revista Arte da Cena por Purper e Araújo (2022), identifica pontos de convergência entre essas duas perspectivas, já que, segundo as autoras, ambas correntes de pensamento compartilham pressupostos como incentivo à autonomia de quem está na situação de aprendizado, indissociabilidade entre teoria/prática, corpo/mente, razão/emoção, dialogicidade, pluralidade de ideias. Para elas, a perspectiva decolonial de educação complementa a perspectiva contemporânea de ensino da dança na medida em que provoca reflexão sobre o eurocentrismo presente nos currículos dos cursos de dança. Esse artigo elabora considerações sobre a educação básica e superior, em defesa de um currículo de dança intercultural nos espaços formais de ensino.

Nota-se nesse trabalho que, apesar da argumentação bem fundamentada acerca do

eurocentrismo, tanto com referência a autores decoloniais quanto autores da própria dança que discutem o corpo colonizado, como André Lepecki (2003), as autoras não reconhecem divergências ou diferenças nas concepções epistemológicas ocidentais e não-ocidentais no que se refere às práticas educacionais, o que provoca uma reflexão acerca do quanto compreender a prática pedagógica decolonial como complemento à perspectiva contemporânea pode ser um risco de apropriação e de manutenção dos mesmos eurocentrismos aparentemente criticados.

Nesta mesma linha, outro artigo encontrado, também citado pelo trabalho de Purper e Araújo (2022), foi “Para pensar o aprenderfazer dança a partir de uma perspectiva decolonial”, de Neila Baldi (2017), publicado na Revista Artes de Educar. Baldi, nesse e em outros artigos sobre o tema, sugere que uma prática pedagógica decolonial em Dança pode surgir a partir dos pressupostos epistemológicos da Educação Somática, do Construtivismo Pós-Piagetiano e da Autobiografia. Ou seja, em sua percepção crítica da Dança pautada por pensamentos coloniais, a autora encontra respostas na busca por processualidade, ao invés de pontos de chegada pré-estabelecidos; coletividade, no lugar da individualidade, na reconexão corpo/mente e na compreensão de que o corpo não é um mero instrumento do fazer artístico da linguagem da Dança. É possível reconhecer que trabalhos como esse, ainda que relacionados aos apontamentos da decolonialidade, estão primordialmente guiados por referenciais brancos, não partem ou afirmam posicionamentos alinhados às pedagogias afrorreferenciadas, o que suscita questionamentos.

Outro artigo encontrado, que propõe um lugar de reflexão significativamente diferente dos apontados acima, é “Corpo-festa: uma proposta poético-político-pedagógica no contexto da educação básica”, de autoria de Daniel Santos Costa, publicado na Revista Rascunhos – Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas, no ano de 2018. Corpo-festa trata de uma proposta de atuação no contexto do ensino básico na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU), em busca de propostas pedagógicas descoloniais. Dedicado à pesquisa do manancial da cultura brasileira, o autor reconhece outros modos de fazer/pensar a arte e a educação ao produzir conhecimento a partir dessa fricção. O trabalho investiga o lugar da festa como elemento transversal na atuação do artista-docente-pesquisador, como uma estratégia de atuação com alegria e em movimento na escola, instituição habitualmente cerceada pela não-alegria e pelo não-movimento.

Outro artigo não encontrado através das palavras-chaves estabelecidas, mas aqui exposto pelo alinhamento acadêmico e também com o intuito de ilustrar como as temáticas que procuramos nem sempre se apresentam nos resultados devido à utilização de termos não

identificáveis por essas buscas, é o trabalho “Pensando Currículo e Arte na Escola: por entre encruzilhadas, macumbização e outros sentidos afro-ameríndios”, de Leonardo Chagas, publicado em 2021, na Revista Pindorama. Esse artigo propõe uma reflexão sobre noções de currículo e de Arte na Escola, em um movimento de incentivo à incorporação dos saberes afro-ameríndios, como a macumbização, a pedagogia das encruzilhadas e as práticas performáticas culturais brasileiras em Escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental em São Francisco do Conde-Bahia.

Outra ferramenta de busca utilizada, além do BDTD e do Google Acadêmico, foi o banco dos anais da Associação de Pesquisadores em Dança (ANDA)<sup>3</sup>. Publicado em 2019, um artigo intitulado “Estado da Arte: um estudo sobre danças indígenas brasileiras e de matrizes africanas em âmbito escolar nos anais da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA)” identifica que dos anos 2011 a 2018 essas temáticas não foram o foco das pessoas pesquisadoras participantes desses Encontros, sendo apresentados poucos trabalhos que problematizassem essas questões e, quando voltados mais especificamente para os contextos educacionais, foram elencados apenas três que tratavam sobre o ensino de Capoeira.

O ano de 2019 foi definitivamente um marco para o surgimento de pesquisas relacionadas às danças negras e indígenas na ANDA, o que é muito representativo, sendo esse Congresso/Encontro Científico tão importante em nossa área. Foi possível observar a chegada de novos eixos temáticos, como “Dança e diáspora negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras”, coordenados, entre outros nomes, pela Profa. Dr. Amélia Conrado e pelo Prof. Dr. Fernando Ferraz, orientador da presente pesquisa.

A partir desse ano podemos reconhecer um aumento significativo nas produções que utilizam como palavras-chaves, título e/ou resumo, associações com a decolonialidade e o afroreferenciamento. Isso aconteceu dentro deste eixo temático, evidentemente, mas também em eixos como “Dança e(m) Cultura poéticas populares, tradicionais, folclóricas, étnicas e outros atravessamentos”, “Dança, memória e história”, “Corpo e Política: implicações em modos de aglutinação e criação em dança”, entre outros.

Contudo, essas produções estão, na grande maioria das vezes, voltadas para o desenvolvimento de processos de criação, danças inseridas nos seus contextos de manifestações das culturas populares e comunidades de terreiro, histórias das danças, experiências pedagógicas de danças negras em espaços não-formais de ensino, entre tantos outros campos. Isto é, ainda não existem muitas produções que investiguem especificamente essas questões nas instituições formais de ensino e, quando isso ocorre, o foco tende estar nas

---

<sup>3</sup> Disponível em <https://portalanda.org.br/anais/>

pesquisas sobre o Ensino Superior e não na Educação Básica.

Entre os anos 2019 e 2021, sendo que no ano de 2020 não foram publicados anais do VI Congresso ANDA versão virtual<sup>4</sup>, destaco, entre as produções disponíveis que versam a correlação entre dança, pedagogias decoloniais/afroreferenciadas e educação básica, a seguinte lista de artigos. Em 2019, o trabalho “Ensino afrocentrado: uma proposta para estética negra na dança” (FERREIRA; FREIRE; OLIVEIRA, 2019) aborda possibilidades para currículos afrocentrados e emancipatórios; “Ensino de danças populares brasileiras de matriz africana como forma de manutenção da cultura afro-brasileira nas escolas públicas da baixada fluminense” (NASCIMENTO, 2019) discute o distanciamento das turmas de estudantes da cultura afro-brasileira, em uma sociedade marcada por pensamentos e práticas colonizadoras. Em 2021, o artigo “Currículo implicado: uma proposta afroperspectiva para o ensino em Dança” (FERREIRA; SANTOS, 2021) problematiza o currículo como dispositivo de poder e disputa e define como imprescindível que o Referencial Curricular de São Francisco do Conde, município situado no Recôncavo Baiano, com sua imensa maioria de população afro descendente, tenha uma perspectiva curricular que enfatize questões negras. E “Processos educativos de dança interculturalmente orientados: descolonização do currículo com vistas à emancipação social” (SOUZA; ALVARENGA, 2021) apresenta concepções de Teorias do Currículo com uma proposta de educação de dança que considere as questões impostas pela colonialidade.

A realização desse estado da arte revela a importância de ampliação das investigações acerca das perspectivas decoloniais e afroreferenciadas para o ensino de Dança na Educação Básica. É possível considerar o atual momento como efervescente e um início de transformações paradigmáticas no contexto da produção em Dança que contemplem de modo mais plural e intercultural o fazer dessa linguagem artística na escola.

Esta dissertação, portanto, procura reunir esforços nesse sentido, e, diante dos trabalhos que já têm sido publicados, entende que as referências afro-ameríndias podem ser tratadas em termos de conteúdo e presença temática, mas também em direção às concepções metodológicas e didáticas, por isso investiga a questão das pedagogias decoloniais e afroreferenciadas como recorte temático.

Além disso, diante da luta pela inserção da Dança como linguagem artística nos ambientes escolares, procede a presença dos debates curriculares como recorte das

---

<sup>4</sup> Em 2020, o VI Congresso ANDA versão virtual contou com publicações em ebooks divididas por eixos temáticos, devido a este outro formato, foram considerados para a elaboração desse estado da arte os trabalhos disponíveis nos anais.

produções na atualidade. Essa discussão é de suma importância, inclusive no espaço do Colégio de Aplicação da UFPE. Contudo, ainda que o caminho proposto por essa pesquisa tenha implicações inevitáveis nos enfrentamentos curriculares, esse não se formula como o foco de pesquisa. Este trabalho reflete sobre as práticas docentes em Dança, inseridas em circunstâncias favoráveis para experimentação pedagógica, já que o Colégio apresenta-se como uma realidade privilegiada que proporciona a análise destas questões.

Outro ponto relevante é a escolha por não tratar, nesta presente pesquisa, das questões relativas ao ensino de dança na escola no Brasil no sentido de panoramas acerca do referencial teórico geral da área de Pedagogia da Dança, estudos a respeito da historicidade da inserção dessa linguagem artística na escola, análise das legislações e documentos normativos do currículo nacional, como a Base Nacional Comum Curricular, questões relativas à educação brasileira com foco nas relações entre Arte, Dança e Educação Física, entre outros aspectos. Esse movimento já foi, e tem sido, realizado com consistência por diversas pessoas (CORRÊA, 2018, COSTAS et. al, 2018, MARQUES, 2001, 2007, 2010, STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, MOLINA, 2016) e comumente se repetem em trabalhos dedicados à dança no âmbito escolar.

Essas discussões, extremamente relevantes, fazem parte do que o presente trabalho compreende, segundo Silvio Gallo (2002), como uma educação maior, aquela dedicada às políticas públicas e legislações. A educação maior necessita da nossa atenção, essa, em particular, que orienta o ensino das Artes na educação básica, e também os marcos históricos das Leis no. 10.639/2003 e 11.645/2008<sup>5</sup> que fomentaram o aumento da produção acadêmica acerca das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas na área da educação, ainda que o estado da arte realizado aponte para a insuficiência de materiais específicos que tratem dessas questões no ensino e na aprendizagem de dança nos contextos escolares.

Contudo, não é apenas essa educação maior que tem importância. Existe, também, uma educação menor (GALLO, 2002), com seu foco nas salas de aulas e na potência militante das práticas docentes. Esta pesquisa decidiu, portanto, se debruçar nessa educação menor, em momentos do cotidiano das aulas da componente curricular Dança, em um movimento não de proposição de sequências didáticas, mas de vivência de encontros para investigação conjunta, discentes e docente, no desenvolvimento de minha professoralidade, por uma educação de dança e com a dança engajada nos debates acerca da decolonialidade.

Com o objetivo geral de contribuir para a qualificação das práticas docentes de Dança

---

<sup>5</sup> A Lei 10.639, de 2003, torna obrigatório o ensino de História da África e da Cultura afro-brasileira em todas as escolas brasileiras. A Lei 11. 645, de 2008, amplia a obrigatoriedade também para o ensino da cultura indígena.

na educação básica em direção à práxis decolonial, destaco como objetivos específicos da pesquisa: compreender aspectos da minha formação docente, investigar questões relativas à professoralidade e ao devir docente, discutir o fazer de Dança na escola entrelaçando-o às proposições e provocações das pedagogias decoloniais/afroreferenciadas, desenvolver processos de estruturação de práticas nessa perspectiva, realizar experimentações nas aulas da componente curricular Dança no Colégio de Aplicação da UFPE de forma a construir conhecimentos junto com as turmas de estudantes.

A pesquisa estabeleceu como recorte mais estrito o ano letivo de 2022 e o encontro com as turmas do 6º ano, A e B, dos anos finais do Ensino Fundamental do CAp UFPE, totalizando 60 estudantes. Contudo, a reflexão pretendida nessa dissertação abrange uma trajetória mais ampla que compreende também outras experiências de vida e vivências relacionadas à aprendizagem e ao ensino de dança, até para que seja possível a reflexão a respeito de minha própria formação docente e da professora que me torno a cada dia.

Diante da disposição de minhas próprias práticas docentes como uma relevante instância de reflexividade e da relação com a compreensão de professoralidade (ASSIS, 2018; PEREIRA, 2013), em termos metodológicos, a (auto)biografia (JOSSO, 2004; NÓVOA, 2010, BOLÍVAR, 2002) configurou-se como um caminho fundamental para essa pesquisa. A cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 1997) contribuiu como orientadora deste trabalho no sentido de uma possibilidade de pesquisa em educação que realiza uma reversão do sentido tradicional do método, o que não denota uma ação sem direção, mas abre-se à processualidade e ao desvio. O primeiro capítulo, intitulado “Os trajetos não são lineares”, apresenta o referencial metodológico desta dissertação no subcapítulo “Professoralidade, (auto)investigação e cartografia” e, em outros subcapítulos que o antecedem, são compartilhadas minhas narrativas e atravessamentos pessoais e profissionais até o encontro com o tema desta pesquisa, além do delineamento de um mapa em movimento do Colégio de Aplicação da UFPE.

O segundo capítulo, “Giro Decolonial”, trata de um panorama para a contextualização deste termo, desde práticas de resistência no período colonial até a produção intelectual dos autores pós-coloniais e as contribuições às categorias conceituais pelo Grupo Modernidade/Colonialidade. Tendo em vista que, apesar de existir uma produção acadêmica cada vez maior dedicada a esse referencial, não são muitos os trabalhos no campo da Dança que invistam em um aprofundamento teórico desses conceitos - pareceu-me útil uma escrita mais minuciosa em torno dessa discussão. O grupo modernidade/colonialidade estava presente como referência principal em meu pré-projeto de pesquisa e foi interessante

notar as transformações ocorridas a partir das provocações propostas pelo orientador Prof. Dr. Fernando Ferraz e as demais experiências nessa trajetória do Mestrado. Este aporte teórico desse grupo específico foi relativizado e criticado (CUSICANQUI, 2010) e fui convocada à prática de fato, a fim de que a descolonialidade não se restrinja à área acadêmica e suas discussões epistemológicas (CURIEL, 2019). Nesse momento do texto, Carvalho (2018) traz reflexões acerca dessa interlocução com o Brasil e suas intervenções práticas pelas descolonizações institucionais no âmbito da educação em diálogo com o intelectual quilombola Nego Bispo (2015) e sua ação contra-colonizadora.

Neste segundo capítulo, após esse panorama, estão quatro sub capítulos que discutem: a monocultura da Dança, ou seja, questões relacionadas à diversidade, pluralidade e interculturalidade; as lógicas binárias nas quais está pautada a instituição escolar como parte do paradigma moderno; as referências da Pedagogia Decolonial (WALSH, 2017) e a Pedagogia das Encruzilhadas (RUFINO, 2019) e como as reflexões da Pretagogia (PETIT, 2015), Pedagogia (ROSA, 2013) e a Pedagogia da Circularidade (FERREIRA, 2019) contribuem para a construção da experiência artístico-pedagógica de Dança na Escola de modo a problematizar seus preceitos universalizantes, hierarquizantes e eurocêntricos. Assim, outras práticas foram elaboradas e realizadas com as turmas de estudantes no intuito de discussão e superação das colonialidades. Estas, por sua vez, são tratadas no terceiro e último capítulo.

Dessa forma, na estrutura dessa dissertação de mestrado, chegamos às considerações finais, que propõe que o ciclo continue, assim, não se trata propriamente de um fim, mas antes de um recomeço em uma linha curva que não para de girar.

[...] O futuro, que começa no próximo respiro, pode oferecer alternativas em prol de uma educação mais aberta, arejada pela brisa das culturas de expressão popular e pela riqueza de cada pessoa; uma educação que não simplesmente force os estudantes a uma adaptação ao que é “correto” e “oficial”, mas que se apresente como um céu possível para o caminho de cada estrela. Uma educação humana em suas profundas propriedades corporais, psíquicas e espirituais. Que reaja, questione e sugira o reencontro do maravilhoso com o pensamento científico, do simples com o complexo, que não negue a simpatia cósmica que se experimenta através do mergulho na realidade vital, pensada, suada, projetada, eixo da historicidade e da a-historicidade que contraditoriamente fazem de cada pessoa um mapa colorido e pisado, sangrado e gargalhado, numinoso de resistir, insistir e existir. Em todos os sentidos. (ROSA, 2013, p. 113).

Muitos são os caminhos nos quais as culturas negras e indígenas do Brasil podem contribuir, mesmo em meio às convenções na qual se restringe os aparatos institucionais, para a elaboração de processos de práticas docentes em Dança na educação básica. Esta dissertação apresenta e discute acerca de propostas em termos de conteúdo e presença

temática, mas também no sentido das concepções pedagógicas e didáticas, em um movimento de questionar as lógicas ocidentais que elegeram a si mesmas como universais e superiores para conhecer e reconhecer as pulsantes, e resistentes diante dos constantes apagamentos, culturas ancestrais.

Estas culturas, culturas de experiência, culturas de corpo (OLIVEIRA, 2007), são mestras que podem iniciar em suas cosmologias e repertórios quem, com humildade, indigna-se com o racismo estruturante de nossa sociedade erguida pela colonialidade e também se propõe a interrogar os estereótipos e mesmices. São universos de princípios filosóficos-pedagógicos com os quais podemos aprender e nos deixar transformar. São culturas que não tratam apenas de retornos superficiais ao passado, pois são, plenamente, produções criativas de presente e futuro. Espiral que gira para trás, para frente e que também rodopia em múltiplas temporalidades a lidar com as complexidades, contradições e com os horizontes das encruzilhadas. Iniciamos, assim, esse trabalho, que tem como problema de pesquisa, na intenção de curvaturas de retas, a experimentação de práticas docentes implicadas no diálogo com culturas negras e indígenas na componente curricular Dança no Colégio de Aplicação da UFPE.

## 1. OS TRAJETOS NÃO SÃO LINEARES

Nestas linhas aparentemente retas, falarei de histórias que, ainda que os anos e os acontecimentos encadeiem-se um atrás do outro neste plano do agora, não se apresentam exatamente ordenadas. As trajetórias são curvas, e penso que as temáticas, quando se colocam verdadeiramente como questões fundamentais em dado momento de uma jornada, mesmo diante de uma tentativa de fuga, retornam; precisam ser enfrentadas, já que quando não as perseguimos, elas nos perseguem. Assim aconteceu comigo.

Neste capítulo pretendo discorrer sobre as encruzilhadas percorridas até o encontro com o presente problema de pesquisa, e repito: se escrevo sobre esse enfoque, é porque não teria como dissertar sobre qualquer outro assunto - os caminhos me trouxeram até aqui. São inquietações que geraram movimentos, movimentos que se tornaram danças com as turmas de estudantes. Dançamos as questões, dançamos à procura de caminhos, dancei a escrita.

Neste coreografar com as palavras este processo de investigação acadêmica, partilho duas espirais: uma, um pouco de minhas histórias; outra, um pouco das histórias do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco. Histórias que podem ser contadas, percursos singulares que, a partir das vivências e experiências, nos levam a certos lugares, pontos de chegada que constantemente se transformam em novos pontos de partida. Espirais que acabaram por se encontrar, entrelace que tornou possível, através dos procedimentos teóricos-metodológicos da (auto)biografia e da cartografia, a pesquisa acerca das pedagogias decoloniais e afroreferenciadas para o ensinar e o aprender Dança na escola.

### 1.1 ESPIRAL DO TEMPO

Esta escrita, dentre as poucas certezas que tem, afirma uma sem qualquer titubeio: o desejo de ser honesta. Para isso, envolta no rodopio das perguntas no meu encaço, fez-se necessária um pouco de partilha da minha trajetória e de minha perspectiva sobre um pouco da história do CAp UFPE.

Apresentar minha história pessoal não era, a princípio, parte dos meus desejos. Acredito que essa rejeição inicial deflagra uma das questões que me inquieta: os discursos alicerçados na vaidade que sobressaltam nos contextos artísticos. Iniciar o trabalho acadêmico com a contextualização da biografia, relacionada com a carreira profissional, parecia-me responder a esses anseios um tanto quanto egóicos. Mas, como tantos outros aspectos que

foram sendo transformados nessa jornada acadêmica, aprendi que falar “minha pesquisa” não necessariamente corresponde a uma auto-afirmação arrogante de excepcionalidade, longe disso; pode significar a compreensão de que esta pesquisa é única pois ninguém tem uma história igual a minha e, por isso, somente eu tenho condições de articular a presente escrita deste modo.

Desejo, então, reconhecer a minha história pessoal como uma história coletiva, já que são muitas as pessoas que me constituem. Além disso, intenciono que a reflexão sobre quem sou e o que me move possa contribuir no fortalecimento da pesquisa a fim de que esta seja profícua para o campo de estudos da Dança nos âmbitos escolares. Para tanto, dedicar um capítulo inicial ao compartilhamento de minha trajetória artístico-pedagógica, ainda que aparente algo comum e recorrente nos trabalhos acadêmicos da área, recheia-se de sentido no instante em que o percebo como uma prática de pesquisa parte de um paradigma emergente que considera não mais tolerável a distinção entre sujeito e objeto, tão característica da ciência moderna. “As histórias de vida, outrora subterrâneas e escondidas nas pesquisas científicas, hoje assumem seu caráter autobiográfico e criativo” (SANTOS, p. 85, 2008).

Caprichar neste recheio se faz necessário, ainda mais para que uma certa sensação de estar na moda acadêmica, devido aos aportes nomeados como decoloniais nos quais essa pesquisa se apoia, não seja esvaziada no uso de seus termos, ao contrário, seja ressignificada de um lugar proveitoso. Desejo que as inquietações desta escrita sejam reconhecidas como parte de um contexto coletivo de pesquisa que investiga a mais urgente questão: a problematização da colonialidade. Afinal, passaram-se séculos para a estruturação e execução desse perverso projeto, precisamos, então, de todo esforço possível, vindo de diversos lados, para, com o tempo, transgredir esses paradigmas em nossa sociedade, na Arte e na Educação.

### 1.1.1 NARRATIVAS DE SI (LARISSA)

É preciso começar de algum lugar. A espiral sem princípio ou fim precisa de um começo na sua tradução para estas linhas. Falarei um pouco sobre mim, compartilho minha história que se confunde com minha história na Dança, ou vice-versa, em uma ficção que intenciona de algum modo emoldurar as questões do enlace de práticas pedagógicas em Dança com a perspectiva decolonial, que serão discutidas ao longo das curvas desta dissertação. Espero que possíveis leitores aproveitem de alguma forma as próximas páginas.

Constato minha vida e experiências em Dança implicadas com as minhas vivências

docentes em Dança. Dança e Educação são áreas de conhecimento recorrentemente em intersecção na minha trajetória. Ainda que haja, até hoje, compreensões equivocadas que parecem apontar para a professora como artista frustrada, ser orientadora de encontros de aprender e ensinar Dança é me perceber, com mais inteireza, como artista. Criar com, criar junto de pessoas estudantes faz sentido para mim. Quando reflito sobre minhas experiências artístico-pedagógicas anteriores em diversos projetos, quando identifico as vivências de processos criativos com crianças e adolescentes na Escola de Educação básica, lugar que ocupo hoje e celebro por se tratar de um cargo efetivo em uma instituição que apresenta possibilidades de experimentação pedagógica, sinto estar alinhada com o meu propósito.

Entre os principais marcadores que regem a chegada até o tema de pesquisa, está o gosto por aprender. Tenho gosto por conhecer, pelo desconhecido, perceber o que eu não sei dá ânimo à caminhada. A Dança é uma forma de conhecer o mundo. Escolho ser professora, porque escolhi nunca deixar de ser estudante. Como fala Nego Bispo<sup>6</sup>, quem pergunta é quem está ensinando e quem responde é quem está aprendendo. Hoje sou a que responde, exatamente porque não quero deixar de estar constantemente em aprendizado. Gosto de trabalhar com todas as pessoas. Tenho experiências com diferentes públicos em termos de idades e também de classes sociais.

Atuei com educação infantil em uma escola privada em Moema - SP, chamada Móbile, com o projeto AbracaDança (2011- 2015). Se nesta realidade fui próxima de crianças brancas e de classe média alta com suas babás e motoristas, também já fui professora de crianças da primeira infância, majoritariamente negras, no projeto “Leitura em Movimento” na Biblioteca Popular do Coque, na periferia do Recife (2019).

Na prefeitura de São Bernardo do Campo - SP, trabalhei com crianças com e sem deficiência na EMAEI Paulo Bugni (2014); em um dos meus anos de atuação como artista-orientadora do Programa Vocacional<sup>7</sup>, na prefeitura de São Paulo, estabeleci um contato profundo com grupos de senhoras da Casa Amarela, em Santo Amaro (2011, 2012). As relações criadas com jovens da periferia de Guaianases - zona leste de São Paulo, no CEU Jambreiro (2016), ou da periferia do Sacomã - zona sul de São Paulo, no CEU Parque Bristol (2014, 2015), também foram intensas e transformadoras da minha percepção de mundo, assim

---

<sup>6</sup> Fala de Nego Bispo no curso de extensão “Diálogos sobre natureza, cosmologia e território”, no Instituto Oficina Cerâmica Francisco Brennand, 2021.

<sup>7</sup> O Programa Vocacional é composto pelas linguagens Artes Integradas, Artes Visuais, Dança, Literatura, Música e Teatro, e orienta pessoas a partir de 14 anos, com a finalidade de instaurar processos criativos emancipatórios, promover a ação e a reflexão sobre a prática artística, a cidadania e a ocupação dos espaços públicos da cidade de São Paulo. Com uma equipe de coordenadores e artistas-orientadores contratados anualmente, atua em equipamentos da Secretaria Municipal de Cultura e da Secretaria Municipal de Educação.

como o encontro com as crianças periféricas participantes do Programa PIÁ<sup>8</sup>, no CEU Caminho do Mar (2014).

As experiências ao longo dos anos no Programa Vocacional foram fundamentais no trajeto. Contrário aos parâmetros da pedagogia formal, o projeto adota como metodologia a instauração de processos criativos. Isso quer dizer, a aquisição de conhecimentos e técnicas na linguagem artística não é requisito para a experiência criativa, ou seja, não existe algo que precisa ser aprendido antes. A pesquisa cotidiana, a partir das questões dos participantes do Programa, que constrói os processos de criação coletiva, e junto, o aprendizado técnico necessário para expressar-se artisticamente.

Com bases em Paulo Freire, a busca é por processos criativos emancipatórios, nesse sentido não se trata apenas da conquista da autonomia individual, mas o caminho da emancipação como práxis coletiva. A proposta artístico-pedagógica do Programa Vocacional está descrita em um documento conhecido como material norteador<sup>9</sup>.

Outro princípio fundante do Programa é a compreensão de que os processos com as turmas e grupos não são fomentados por uma pessoa na condição de professora. A classe artística contratada é nomeada como artista-orientadora para o encontro e prática dialógica com as pessoas interessadas nos diversos equipamentos públicos da cidade de São Paulo, chamadas de artistas-vocacionadas.

Assim, o indivíduo artista-orientador é, como proposto no livro de Ranciére (2007) “Mestre ignorante: cinco lições para a emancipação intelectual”, citado no material norteador, um mestre ignorante, em uma concepção que se distancia do sentido convencional de professor. O mestre ignorante não sabe mais do que seu aprendiz, ele reflete mais e verdadeiramente sobre as coisas, em uma busca incessante pela emancipação e pela autonomia. Este mestre pode até mesmo ensinar o que ignora na medida em que questiona sobre tudo o que ignora, ou seja, um pesquisador/perguntador autor de inquietações que efetivamente engaja-se nos processos que orienta.

Em 2016, último ano em que trabalhei nesse Programa em que estive desde 2011, desenvolvemos um processo que resultou no espetáculo “Close para corpos descartáveis”, com uma turma de jovens que urgiam por debater questões relacionadas à violência sob a qual

---

<sup>8</sup> O PIÁ é uma iniciativa pública que promove gratuitamente experimentações em diversas linguagens artísticas para pessoas de 5 a 14 anos, valorizando as formas próprias da infância e da adolescência e estimulando o brincar e a potência criativa em cada idade. O Programa atua de modo descentralizado em espaços públicos das Secretarias Municipais de Cultura e de Educação.

<sup>9</sup> O material norteador pode ser acessado em:

[https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/upload/MATERIAL%20NORTEADOR\\_1311018529.pdf](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/upload/MATERIAL%20NORTEADOR_1311018529.pdf)

pessoas negras e periféricas estão submetidas, ao mesmo tempo em que suas referências e desejos de dança eram atravessados pela cultura pop.

Nesse mesmo ano de 2016 também pude vivenciar outra experiência marcante. Em outro contexto, compreendida como professora, mas a todo momento convocando a disposição de mestra ignorante, tive a oportunidade de voltar para uma Escola na qual havia sido aprendiz-aluna agora como professora-aprendiz. Em Santo André, na minha cidade, quando adolescente, antes de cursar bacharelado e licenciatura em Dança na UNICAMP, estudei na Formação Avançada da Escola Livre de Dança (2004 - 2006). Nesta escola vivenciei meu encontro com a dança contemporânea, e tantas, tantas descobertas aconteceram para mim nesse espaço. Após 10 anos, tive a alegria de voltar como professora de turmas do Núcleo Infantil e dirigir o espetáculo “Entre gaiolas, correntes e caixas”.

Descobrir a dança contemporânea e a criação em Dança na adolescência foi muito significativo e libertador. Era como se eu tivesse encontrado um lugar para minha dança. Minha história teve início aos sete anos de idade com o balé clássico, muitos anos de esforço, dedicação, horas e horas em frente ao espelho, constantes tentativas de enquadramento. Arrancar as sapatilhas de ponta, questionar, criar coletivamente, debater; tudo isso combinava muito comigo: a adolescente que se interessava por literatura, por Sociologia e Filosofia no Ensino Médio. Encontrei uma parte importante da minha dança na Escola Livre de Dança de Santo André, fiz parte da fundação dessa escola, um local de dança público, da Prefeitura, construído por muitas mãos, e pés, e cabeças e joelhos, com a habitual vida e efervescência cultural do ABC em seus tempos de governos petistas de outrora.

Nesta parte da história não posso deixar de falar de minha mãe, Vera Bombonatti, apoiadora incondicional de meus sonhos com a Dança, a quem esse trabalho é dedicado in memoriam. Ela trabalhava na área de Cultura da Prefeitura Municipal de Santo André e foi uma fomentadora de alargar de horizontes, já que os únicos contextos conhecidos na cidade até então eram as academias privadas de balé. Penso que foi, também, o meu sofrimento com as aulas dessa técnica que a fez procurar pela existência de outras danças. Devem existir outras danças que causem menos dor (físicas e simbólicas), acho que era o que ela pensava. O que ela encontrou foi a Nova Dança, e esta foi uma das forças presentes naquele momento de fundação da Escola Livre de Dança de Santo André<sup>10</sup>. Hoje com muito orgulho digo que ela foi idealizadora deste projeto, um espaço que permanece até hoje vivo e propositor de outras

---

<sup>10</sup> Espaço da Secretaria de Cultura da Prefeitura Municipal de Santo André, a Escola Livre de Dança oferece cursos anuais para crianças, adolescentes e adultos e um curso de Formação Intensiva em Dança Contemporânea com duração de três anos.

compreensões de dança na cidade.

Depois desses trabalhos citados e de tantos outros como autônoma em projetos de curta e média duração, foi uma imensa alegria ser aprovada no concurso para professora efetiva de Dança no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco em 2019, pois vislumbrei uma possibilidade de continuidade no meu trabalho que não existia anteriormente, além da oportunidade de voltar minhas pesquisas mais especificamente para a escola pública de Ensino Fundamental e Ensino Médio. A instituição escolar, no geral, pode ter muitos problemas e muitos elementos para serem problematizados, sem dúvida, mas é um ambiente que me identifico, que sinto motivação para meus esforços. É preciso dizer que o local da minha atuação é muito privilegiado. O CAP UFPE, mesmo com suas dificuldades e crises, oferece condições para o desenvolvimento do trabalho de Dança e tem um corpo de estudantes parceiro, interessado e engajado.

Outro aspecto que abre os caminhos até o encontro com o tema de pesquisa, que se faz presente ao longo da minha trajetória de diferentes modos, é a questão da ludicidade, do ser brincante das danças e manifestações afro-ameríndias, do jogo de improvisação e criação em dança.

Percebo essa questão em momentos distintos da minha história. Ressalto como a descoberta da possibilidade de criar esteve relacionada, para mim, à brincadeira. Acredito que em contraposição aos oito anos de formação em balé clássico, de alguma forma associei essa nova dança à liberdade de inventar minhas próprias danças, tal como fazia na infância. Uma das minhas brincadeiras preferidas era criar espetáculos com minhas amigas no quintal de minha avó. As pessoas adultas eram convidadas para assistir e recebiam uma folha de sulfite dobrada no meio como programa da apresentação.

Essa motivação, de diferentes modos, torna a se manifestar em outros contextos. Tanto que, incentivada pelo Prof. Eusébio Lobo a realizar minha iniciação científica PIBIC/CNPq durante a graduação em Dança na UNICAMP, sob sua orientação, desenvolvo o projeto intitulado “A improvisação em Dança: o jogo como processo criativo”. Em 2008/2009, com as condições que tinha naquele momento, pesquisei sobre improvisação em dança, considerando os aspectos lúdicos como mobilizadores da criatividade e refletindo sobre procedimentos de criação e possíveis entraves do processo criativo.

Aproveito esse mote da ludicidade para falar de uma outra experiência definidora da minha trajetória, ainda que ela tenha a ver com muitas outras questões. Já faz 7 anos que acompanho e aprendo com o trabalho desenvolvido pela Caleidos Cia de Dança, com direção

de Isabel Marques e Fábio Brazil. Quando adolescente, estudante da ELD, iniciei meus estudos nos cursos oferecidos sobre Laban e tornei-me leitora assídua dos livros de Isabel, os quais releio até os dias de hoje. Nos anos finais da graduação em Dança, fui estagiária do Projeto Retratos contemplado com a 6ª edição da Lei de Fomento à Dança da cidade de São Paulo. Em seguida, com idas e vindas, fui intérprete do espetáculo Coreológicas Ludus.

A proposta de jogo e de interação com o público, convidado a dançar depois de cada proposição cênica apresentada, desenvolvida com ênfase na investigação de algum elemento labaniano, sempre foram os aspectos que mais me fascinavam no trabalho. Além disso, tudo o que pude aprender sobre Laban, Paulo Freire e na Dança na Escola, com a proposta metodológica da Dança no Contexto, fazem de Isabel Marques, uma grande referência para todas as pessoas que pesquisam nessa área, uma mestra com quem tive a grande oportunidade de conviver.

Sobre o ser brincante, preciso expressar meu encantamento, desde minhas primeiras memórias, com as danças das culturas populares, danças brasileiras tradicionais ou danças do Brasil, como queiram chamar; visto que o importante, independente da escolha do termo, é o reconhecimento dessas manifestações como danças da diáspora africana e dos povos originários do território posteriormente nomeado como Brasil, ressalva fundamental na medida em que o uso inapropriado dessas danças e termos a serviço do mito da democracia racial é recorrente. Esse reconhecimento se relaciona diretamente com o último marcador que gostaria de trazer nesta escrita que apresenta os meus caminhos até o encontro com o problema de pesquisa desta dissertação.

Meu pai, José Ruben Ferreira de Alcântara Bonfim, é pernambucano, mudou-se para São Paulo no contexto da ditadura militar, perseguido pelo DOI CODI<sup>11</sup>. Ele foi um dos maiores incentivadores do meu gosto pelo conhecimento, sempre me presenteando com livros, muitos livros. Ele também me presenteava com brinquedos tradicionais do nordeste (como mané gostoso, bonecas de pano, roi roi ou aquele com um cabo de empurrar), e, hoje, meu desejo por brincar nas manifestações das culturas populares, chamadas pelos mestres e mestras de brinquedos de gente grande. Meu pai me levou, quando eu era criança, em um show de música e dança de Antônio Nóbrega. Na época, lembro, que achei deslumbrante, mesmo que no final da apresentação tenha pedido uma pipoca e como resposta tenha recebido

---

<sup>11</sup> Sigla para Destacamento de Operações de Informação - Centro de Operações de Defesa Interna. Tratou-se de um órgão de inteligência e repressão do governo brasileiro, subordinado ao Exército, que atuou fortemente durante a ditadura militar de 1964. Contavam com centros para tortura e assassinato de pessoas que se opunham ao regime.

um - não, mas eu te dou um ganzá, quer? Quero.

O interesse por danças das manifestações culturais pernambucanas e também de outras regiões do país sempre me acompanhou, assim como uma identificação com um jeito mugangado<sup>12</sup> de dançar. Cheguei a frequentar aulas de dança brasileira do Balé Popular do Recife, com Ângelo Madureira, aulas no Abaçaí Cultura e Arte, de Toninho Macedo, com Caroline Monteiro, na ELD, e na graduação em Dança na UNICAMP engajei-me nas aulas de danças do Brasil a partir do BPI (Bailarino-Pesquisador-Intérprete) de Graziela Rodrigues e também nas disciplinas de Inacyra Falcão. O curso de Dança na Universidade Estadual de Campinas foi o primeiro a assumir oficialmente em seu currículo o estudo das danças populares, ofertando essas práticas há mais de três décadas (NEVES, 2017), no entanto, ainda que esses estudos tenham sido presentes na minha formação e a despeito do meu constante interesse, percebo que não foquei minha formação nas danças das manifestações afro-ameríndias.

Hoje considero que, de alguma forma, nas entrelinhas, aquele mundo de dança que estava sendo apresentado entendia essas danças como importantes, mas não tão importantes. Durante minha formação em bacharelado e licenciatura em Dança na UNICAMP, o foco do currículo, ao meu ver, estava muito mais em disciplinas chamadas “Técnicas de Dança”, nas quais vivenciávamos sequências coreográficas baseadas na dança clássica e nas danças modernas europeias e norte-americanas, com um forte trabalho fundamentado em técnicas de educação somática. Compreendo que aulas com Holly Cravell, Julia Ziviani, Angela Nolf, Daniela Gatti, docentes das disciplinas “Técnicas de Dança”, numeradas do I ao VIII, presentes ao longo de todos os semestres do curso, foram muito marcantes e mais valorizadas do que qualquer outra disciplina presente no currículo.

Assim, os estudos a partir de Laban<sup>13</sup>, determinadas técnicas de dança, improvisação e composição cênica, me afastaram das danças nomeadas como danças afro-brasileiras e danças populares. Na UNICAMP e em locais de formação, era como se, mesmo que ninguém falasse diretamente, ensinassem-me que essas eram danças menos importantes, “danças de passos” e dessa forma estivessem mais para perto do balé tradicional e o movimento de busca era outro: a criação contemporânea. Apesar de que o espaço para o balé, em leituras vinculadas à educação somática, sempre foi garantido, e o espaço para as danças afro e populares,

---

<sup>12</sup> De acordo com o dicionário informal, a palavra munganga, parte do dialeto nordestino, significa caretas, palhaçadas e estranhices.

<sup>13</sup> Rudolf Laban (1879-1958) foi um dançarino e coreógrafo europeu, uma grande referência para a produção artística e para o ensino e aprendizagem da dança. Seus trabalhos a respeito da “dança educativa moderna” são muito presentes nas pesquisas sobre dança na escola.

questionado, ainda que sutilmente. Questões essas que penso apontarem para o racismo estrutural e aos reflexos do epistemicídio do projeto colonial, que serão abordados ao longo deste trabalho.

A tomada de consciência das demandas de raça, classe, gênero, a partir do ano de 2014, foram bastante dolorosas. Reconhecer meus privilégios sociais, principalmente como mulher branca, e paulatinamente compreender todo esse sistema de injustiças, desigualdades e violências fez com que eu não pudesse simplesmente continuar a viver como antes. Devia fazer todo o possível para não mais corroborar com esse projeto de morte físicas, simbólicas e epistêmicas de pessoas pobres, pretas, indígenas, LGBTQI+, mulheres, pessoas com deficiência.

Nesse momento me compreendi feminista, me assumi sapatão, ainda que minha orientação sexual já fosse vivenciada há alguns anos, me aproximei da militância negra e periférica e de partidos comunistas como o Partido Comunista Brasileiro. Problematizar a dita dança contemporânea, tal como eu a conhecia, como branca e eurocêntrica, me fez questionar politicamente todas as minhas escolhas pedagógicas e estéticas. Todos esses atravessamentos, os debates raciais, as questões de classe pelo viés marxista, a problematização do patriarcado e a vivência de relação não-monogâmica como proposta de combate a esse sistema, foram profundos desestabilizadores dos chãos conhecidos que me impulsionaram o alçar de vôos. Foi o amor por Lais Borges que bagunçou todo o meu mundo e me apresentou outras realidades, pensamentos e formas de viver, tão distintas da minha. Só a ética do amor pode nos libertar de nós mesmos e das opressões sociais (hooks, 2021) e, se por vezes, relações de poder e dolorosos processos individuais afastaram nossos caminhos, dentro dessa complexa relação interracial, minha com uma pessoa periférica que experienciava seu reconhecimento enquanto negra, hoje vivemos nosso amor de encruzilhada, questionando as lógicas binárias que nos aprisionavam e nos voltando para a potência do nosso encontro.

Mas, antes do hoje que parece apresentar alguma resolução, houve os turbilhões do ontem. E não titubiei em me lançar nesses mares revoltos. E então, iniciei as mudanças inspiradas nas radicalidades que para mim costuravam os sentidos daquele tempo. Deixei trabalhos, como a atuação em escolas privadas e minha atividade de produtora cultural de determinados grupos com os quais não mais me identificava politicamente, busquei aproximação com outras danças, negras, periféricas, ainda em São Paulo e depois em Recife. A ação de escavar as presenças negras no meu percurso formativo, realizado durante o Mestrado a partir de provocações do Prof. Dr. Fernando Ferraz, orientador deste trabalho, faz

parte desse movimento.

Em um dado momento do caminho, percebi que precisava ouvir o chamado das danças afro-ameríndias das manifestações pernambucanas que sempre esteve sussurrando. Não fazia sentido atender a esse chamado de São Paulo, mudei-me para Recife, deixando tudo o que eu conhecia e havia construído em várias aspectos da minha vida para trás. Lá, que hoje é aqui, busquei referências e experiências de frevo, maracatu nação, maracatu rural, caboclinho, cavalo-marinho, dança-afro... Experimentei uma reconexão com um território que entendo, devido a meu pai e toda minha família paterna, como parte de mim.

Fazer aulas de frevo na Escola Municipal de Frevo Maestro Fernando Borges, no Guerreiros do Passo na praça do hipódromo, participar do Boi da Grande Loa, estar na noite dos tambores silenciosos; na segunda-feira de carnaval em Nazaré da Mata, ser cabocla de lança no Maracatu de mulheres Coração Nazareno, tocar agbê na batucada atômica no sábado de carnaval no bloco do mangue, ver a saída do Homem da Meia Noite, assistir ao festival de quadrilhas em Goiana, estar na Assembléia Xucuru, dançar os trupés no encontro de Cavalo-Marinho na Casa da Rabeca... Essas e tantas outras experiências, um contato ainda muito breve perto de pessoas que têm suas vidas inteiramente dedicadas a essas manifestações, mas muito intensas para meu corpo e para minha história.

Entre essas experiências de dança em Recife, resalto o Centro de Educação e Cultura Daruê Malungo, de Vilma Carijós<sup>14</sup> e Mestre Meia-Noite<sup>15</sup>, na comunidade Chão de Estrelas, na Zona Norte do Recife. E o espetáculo de dança negra “Ona Omi: caminho das águas”, com direção de Orun Santana e Janaína Gomes, que pude participar como intérprete, com estreia na 27ª Semana Afro Daruê Malungo.

Ao longo dessas buscas pelas danças negras e das manifestações afro-ameríndias, ingressei em uma segunda graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal de Pernambuco, pois estudar Antropologia era um desejo que também me acompanhava e considerei parte do chamado. As experiências no novo território foram muito mais desafiadoras do que eu poderia imaginar. Em meio a tantas idas as rodas de coco, vivenciava também o desemprego, uma volta a uma condição de estudante de graduação em 2017, quando entrei no curso de Dança da Unicamp em 2007 e desde a conclusão não tive problemas para conseguir trabalho, ser “estrangeira” nesse novo “país” Pernambuco, enfim,

---

<sup>14</sup> Vilma Carijós é dançarina e educadora popular. Co-fundadora do Centro de Educação e Cultura Daruê Malungo, atuante desde 1988, atualmente é presidenta desta instituição que continua a promover atividades formativas em cultura popular, dança-afro e capoeira.

<sup>15</sup> Gilson Santana, mais conhecido como Meia-Noite, é mestre de capoeira, dançarino e educador popular. Co-fundador, ao lado de Vilma Carijós, do Centro de Educação e Cultura Daruê Malungo

muitas foram as questões. Grandes gatilhos para a instalação de um processo muito doloroso de adoecimento mental, que, após dois anos de ciclos substanciais de depressão e euforia, recebi o diagnóstico de transtorno bipolar.

Compartilhar essa condição se faz relevante na medida em que me constitui, mas também para explicar como chego no terreiro. Se antes, desde a graduação em Dança, terreiro era possibilidade de campo de pesquisa das danças, me vejo em uma situação de extrema necessidade de atendimento e de ajuda espiritual, processo indissociado das questões de adoecimento mental no meu caso.

Essa vivência da “porteira para dentro”, possibilitou uma outra compreensão das danças e manifestações afro-ameríndias tão profundamente conectadas com a religiosidade indígena e afro-diaspórica. Frequentei inicialmente o terreiro Ilé Àse Òrisànlá Tàlàbí mas, depois, quando precisei novamente em mais um ciclo da depressão/encosto espiritual, encontrei uma Casa de Pilão Deitado, do meu primeiro padrinho de Jurema, Sebastião Ferreira, que com muita alegria e devoção frequentei. Tenho a cabeça lavada<sup>16</sup> e sou juremeira há quatro anos, apenas, e sigo hoje sendo cuidada por Pai Anderson e aprendendo com a ciência da Jurema Sagrada que me fez renascer.

É nesse movimento de busca por renascimento de minha dança que encontramos o centro da questão desta pesquisa de Mestrado. A partir das perspectivas teóricas-metodológicas da decolonialidade que pude conhecer durante a graduação em Ciências Sociais, hoje, professora de dança do Colégio de Aplicação da UFPE, há três anos, direciono minha pesquisa para a investigação da Dança na Escola em diálogo com esses referenciais.

Quando chego, virtualmente, por imposição da pandemia de Covid-19, no Programa de Pós Graduação em dança da Universidade Federal da Bahia em março de 2021, para a minha surpresa, ainda que tenha procurado me informar bastante sobre o Mestrado e a linha de pesquisa na qual foi aceito meu pré-projeto, a perspectiva decolonial na Dança é muito mais tratada nas pesquisas do que eu poderia imaginar. Espanto positivo, pois há uma imensa potência em cada investigação que juntas constroem de fato uma transformação paradigmática profunda em termos epistemológicos, sociais e culturais na Dança e no espaço acadêmico.

Ao mesmo tempo, quando me deparo com essa realidade, a de constante repetição da palavra decolonialidade, algo em mim se desestrutura e retomo uma inquietação que diante de meus privilégios raciais não poderia ou deveria seguir com minha pesquisa com esse aporte.

---

<sup>16</sup> Batismo na religião da Jurema Sagrada.

Isso porque, se, em poucas palavras, decolonial tem relação com práticas vivenciais de lutas de grupos negros e indígenas que, historicamente subalternizados, passam a ocupar espaços e a defender projetos de outras formas de existir, pensar, agir e sentir posicionados criticamente pela superação do paradigma moderno/colonial, vivenciei um sentimento de que, por ser branca, por ter uma estrutura familiar com condições socioeconômicas e culturais que me possibilitou oportunidades de estudo formal, não poderia tratar dessa perspectiva.

Essas angústias que pediram por espaço muitas vezes foram por mim abafadas, como se exatamente por meus privilégios não pudesse dar vazão a elas. Diante desse lugar que me coloquei, de questionar se era legítimo meu estudo sobre esses temas, experienciei subjetivamente sentimentos de inferioridade e incapacidade. Hoje compreendo que os enfrentamentos ao racismo e a todo o projeto colonial são responsabilidade de todas as pessoas, inclusive e principalmente, brancas, em um esforço de não repetição dos discursos da branquitude.

Penso que, as leituras acerca da decolonialidade, embora dolorosas por tratarem das violências do colonialismo e da colonialidade, apontam para saídas, alternativas, rupturas, e redirecionamentos de cursos. Movimentos que não são ingênuos e reconhecem as disputas de poder, as opressões, as assimetrias; mas críticos a ponto de dizer que é possível uma outra existência, na transgressão das lógicas aprisionadoras do pensamento moderno/colonial.

É possível um mundo de convivência de pluralidade de existências, de diferenças que não são ameaças, orientado por princípios de complementaridade e não por afirmações que levam a negações em lógicas binárias de verdades únicas. É possível uma humanidade menos egocêntrica e devastadora que pare de usar as outras vidas para seus interesses de consumo capitalista. É possível uma sociedade sem tantas hierarquias injustas, desigualdades e disputas de poder.

Aprender com as experiências e histórias dos povos indígenas, afro-diaspóricos, não-ocidentais/ocidentalizados, tão violentados pelo paradigma moderno/ocidental que insistem em resistir, conhecer um pouco da sabedoria dessas formas de existência e suas relações com a vida, em uma constante problematização para afastamento de estereótipos e idealizações, apresenta-se como um caminho.

No meu ponto de vista, a decolonialidade traz um processo de cura que indica possibilidades de ação em um mundo que, mesmo que não me cause ferimento individual pelos meus privilégios herdados por condição de nascimento, importo-me com as violências e injustiças que presencio cotidianamente. Trata-se de olhar para além das suas próprias

circunstâncias e não se mover unicamente por sentir seus próprios interesses diretamente ameaçados, mas pelo anseio por uma transformação coletiva da sociedade, pelo fim do sistema de dominações (hooks, 2013). É um processo de cura para uma humanidade adoecida, com suas feridas abertas, feridas coloniais, que urgem por serem reconhecidas e tratadas, deixarão cicatrizes, mas não melhorarão enquanto forem ignoradas ou geradoras de espanto e raiva acusadores e imobilizadores.

Este ângulo faz ressurgir minha confiança no tema escolhido. Ainda mais quando dimensiono o lugar de educadora que ocupo. Ao que me parece, mesmo que gestada enquanto prática no interior de comunidades racializadas, a atuação decolonial não deve ser vista como exclusiva desses grupos. A crítica é menos sobre quem pode ou deve atuar decolonialmente e mais sobre a ação em si; assim como não se trata de uma diretriz acabada, mas de processos de reflexão, ruptura e reinvenção. Evidentemente, quão maiores os privilégios da pessoa em condição de educadora que se propõe a essas práticas, maiores, também, serão os riscos e desafios enfrentados no curso dessa abordagem. No entanto, entendo como responsabilidade de pessoas brancas essa busca e atuação, ainda mais quando ocupam certos espaços de poder, como, de certa forma, é o cargo público de professora da educação básica em um Colégio que é parte de uma Universidade Federal.

Assim, essa escrita acadêmica pretende-se de fato um processo de criação. A proposta de investigar meu fazer docente na perspectiva da pedagogia decolonial, não se trata de afirmar que eu já faço isso com profundidade, ou mesmo que eu saiba exatamente como fazer isso. A pesquisa acontece na medida em que for capaz de colocar o meu fazer em questão, seja para identificar as colonialidades que me habitam neste fazer - e que talvez eu nem tenha me dado conta ainda-, seja para perceber o que já se faz presente na minha prática e eu reconheço como aproximações com a decolonialidade ou então as novas proposições que serão elaboradas a partir dessas inquietações.

Se tem algo que me traz uma certa segurança, é saber que não farei isso sozinha, tenho ao meu lado uma parceria com quem sinto que tenho partilhado a criação em dança ao longo dos anos: estudantes. Com as turmas, com cada pessoa, nos mais diversos espaços de ensino, que reconheço a construção do meu fazer artístico-pedagógico, na superação das dicotomias entre ser artista e docente. São crianças, jovens, adultos e idosos que passam/passaram pela minha vida me chamando de professora, e, com isso, convocando-me para experimentações, descobertas e transformações.

Neste momento me parece que a única maneira de conseguir realmente me debruçar

nesta pesquisa de Mestrado que me propus é dividir com as turmas de estudantes do Colégio de Aplicação da UFPE minhas inquietações, contar (das mais variadas formas, diretas ou indiretas) o que tenho aprendido sobre decolonialidade e perguntar como podemos caminhar nesta direção com as nossas danças.

### 1.1.2 MAPA EM MOVIMENTO (CAP UFPE)

Neste subcapítulo compartilho um pouco sobre o Colégio de Aplicação da UFPE com o objetivo de estabelecer alguns contornos fundamentais, por meio de pinceladas, sobre seus aspectos históricos, infraestrutura e questões pedagógicas, mais especificamente a organização das componentes curriculares de Artes no currículo da escola.

Os Colégios de Aplicação tratam-se de unidades de Educação Básica das Universidades brasileiras que “[...] têm como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente.” (BRASIL, 2013). Atualmente são 24 Colégios de Aplicação no Brasil, sendo que cada um deles goza de autonomia e tem seus projetos pedagógicos próprios.

O modelo dos Colégio de Aplicação no Brasil foi inspirado nos moldes do Teacher College, nos Estados Unidos, e do Instituto J.J. Rousseau, de Genebra. Dentre os nomes que contribuíram para essa nova concepção de escola, está o norte americano John Dewey (1859-1952) criador da Escola Experimental, hoje intitulada Escola-Laboratório da Universidade de Chicago, um espaço de ensino no qual teorias sobre educação poderiam ser postas em prática, tendo a pessoa estudante como centro da educação e sujeito ativo no processo de aprendizagem (GALIANI e MACHADO, 2003).

Essa compreensão de “aplicação” necessita, ao que me parece, ser compreendida em sua complexidade e vale uma problematização desse termo nos tempos atuais, ainda mais em um trabalho que se propõe à investigação das colonialidades. Em uma perspectiva que busca superar a separação entre sujeito e objeto de pesquisa, uma escola não pode ser um lugar em que se aplica teorias, pois ela é viva, pulsante e a todo instante contribui significativamente para a construção conjunta desse conhecimento, de forma que distinguir e hierarquizar esses papéis responde à manutenção das lógicas colonizadoras. Apesar do CAp UFPE ser o lócus dessa pesquisa, existiram questionamentos nesse sentido e processos foram vivenciados com a preocupação de não repetir esse padrão, como será exposto no terceiro capítulo. Além disso, é importante reconhecer a educação básica como fonte de produção de conhecimento científico

e artístico e não apenas um laboratório para o Ensino Superior.

Quanto a John Dewey, considerado o expoente maior do pensamento filosófico americano da primeira metade do século XX, com ideias que causaram impacto em diversas áreas do conhecimento das ciências humanas, é preciso compreender, também, a complexidade na qual está inserido seu nome. Dewey foi a grande referência para o movimento conhecido como "escolanovismo" no Brasil, movimento que, na década de 30 e com liderança de Anísio Teixeira, teve como objetivo renovar o ensino no Sistema Educacional Brasileiro e, assim, lança o manifesto dos pioneiros da educação nova, em defesa da escola pública, universal e gratuita. Nesse mesmo quadro de referência surgiram os colégios de aplicação, espaços onde se colocaria em prática as propostas de democratização do ensino e valorização da experiência da Escola Nova (ABREU, 1992).

O autor Dermeval Saviani (2012) expõe que a Escola Nova tentou articular o ensino com o processo de desenvolvimento da ciência, enquanto o método escolar tradicional o compreende como produto da ciência. Nessa busca pelo ensino como processo de pesquisa, com a centralidade do ensino na figura da criança/adolescente e em seus aspectos psicológicos, para a crítica marxista, a Escola Nova serviu aos interesses da classe hegemônica e, ao invés de democratizar o acesso ao conhecimento, fez o movimento contrário e corroborou para o refluxo de movimentos populares que advogavam por uma escola mais adequada aos interesses da classe trabalhadora.

Para Ana Mae Barbosa (2011), cujo doutoramento trata da influência de Dewey no ensino de Arte no Brasil, este pensador, apresentado a ela com entusiasmo por Paulo Freire, passou a ser criticado como defensor de uma educação elitista, por alguns intelectuais progressistas, e também criticado, por outros motivos, pela direita reacionária. Foram movimentos de escolanovismo na década de 30, anti-escolanovismo a partir da década de 70, para que hoje, talvez, possamos entender, na intenção de transgressão das lógicas binárias, a efetiva contribuição de John Dewey para a educação. Trabalho este que a presente pesquisa não tem condições de se dedicar, mas que precisou apresentar, pelo menos em linhas gerais, nessa contextualização do surgimento dos Colégios de Aplicação no Brasil.

Fundado em 10 de março de 1958, o que hoje conhecemos como Colégio de Aplicação da UFPE, chamava-se Ginásio de Aplicação (GA) e ficava localizado nas dependências da Faculdade de Filosofia da Universidade no bairro da Boa Vista, na cidade do Recife. O exame admissional, marcado por um difícil processo seletivo, só podia ser prestado por estudantes do sexo masculino.

Chamados de “os pequenos universitários”, os alunos selecionados para cursar a 5ª série do ginásio eram, em sua maioria, da classe média, haviam feito seus estudos em escolas pequenas e de bairro. Em uma pesquisa realizada em 4 anos (1988 a 1992), apenas dois alunos eram oriundos de escolas públicas. Há relatos de que sempre existiram alunos de origem popular, que não tinham recursos para comprar o uniforme e se faziam rifas para ajudar, vinham de bairros periféricos, pegando até dois ônibus, na época, para chegar na escola. A procura da escola se dava “porque é um bom estabelecimento de ensino”, “porque é gratuito”, “porque está a um passo da Universidade” – o grande sonho dos pais. Marcado por comentários sobre a excelência do ensino, o GA desde sempre ressaltava que não fazia questão de preparar o aluno para o vestibular e sim para a maturidade, mesmo que desde cedo mantivessem uma média de 95% a 100% de aprovação nas Universidades do Estado de Pernambuco. (LOVERA, 2019, p. 46)

Em 1969 foi implantada uma turma mista, com meninos e meninas, e a partir da década de 70 os ginásios receberam a denominação de Colégios de Aplicação ou Escolas de Aplicação. Em 1976, o Colégio de Aplicação da UFPE deixou as suas dependências no bairro da Boa Vista e migrou para o prédio atual, dentro do então novo Campus da Universidade Federal de Pernambuco.

O CAp UFPE sempre foi tido como uma referência de excelência em ensino, identificado pelo seu corpo discente muito preparado, vindo das melhores escolas, selecionado pela concorrida prova de ingresso. O Colégio, de fato e durante muito tempo, atendeu a um público já com acesso às melhores oportunidades, em sua maioria branco e vindo de culturas familiares de valorização da educação escolarizada. Essa foi sim uma realidade de nossa escola, no entanto ela tem se transformado substancialmente.

Ao longo dos últimos anos, o Colégio tem adotado uma série de medidas na luta pela democratização do acesso à Instituição e a consequente diversificação de seu público. Com políticas como reserva de vagas de 50% para estudantes oriundos de escola pública, implementada em 2017; a substituição da prova de seleção por sorteio público com a manutenção das reservas de vaga supracitadas, situação vivida pela prática de distanciamento social imposta pela pandemia, mas que contribuiu fortemente para desestruturação das bases meritocráticas que estruturavam o ingresso na escola; e, por fim, com a reserva de vaga para estudantes com deficiência, em 2022; o Colégio tem dado passos largos em direção a uma escola mais plural, descaracterizando a educação mais elitizada promovida anteriormente. Mesmo sem uma política de cotas étnicas-raciais, a reserva de vagas para escola pública trouxe para o CAp pessoas negras e com realidades socioculturais muito distintas das que até então frequentavam esse espaço. O corpo discente enegreceu, traz hoje referências das periferias da cidade do Recife e região metropolitana. Quanto ao corpo docente, permanece, ainda, majoritariamente branco, heteronormativo e sem deficiência, com raras exceções de pessoas negras e LGBTQIA+.

Postas essas questões sobre a história e o público atendido pelo CAp UFPE, serão tratados alguns aspectos sobre a inovação pedagógica pertinentes para o recorte dessa pesquisa. Em seu Projeto Pedagógico de 2015, sendo essa a última versão do documento existente na escola, é registrada que a missão desse espaço de ensino consiste em:

[...] desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente inicial e continuada. Para tanto, oferta Educação Básica, 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a qual serve de baliza para formação acadêmica de graduandos em diversas licenciaturas da Universidade, enquanto campo de estágio; bem como para formação docente continuada enquanto espaço de pesquisa e extensão universitárias pautadas na experimentação pedagógica (ROSA et al., 2015, p. 45-46).

É importante ressaltar que, como professora de Dança no Colégio de Aplicação da UFPE, reconheço o local como propício para investigações acadêmicas, tanto nos Anos Finais do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio ofertados. Compreendo a instituição como um espaço de inovação, e é um fato que atuamos na formação de turmas de estudantes da educação básica e também de estudantes das mais diversas Licenciaturas, por meio de seus estágios docentes ou programas similares. Pergunto-me, no entanto, quanto ou de quais formas efetivamente nos dedicamos à experimentação pedagógica em termos curriculares e em nossas práticas docentes e identifico a presente pesquisa como um movimento nessa busca.

Uma experiência definitivamente inovadora que temos em nosso currículo está relacionada ao ensino das linguagens artísticas. Vivenciamos um modelo que se diferencia da imensa maioria das escolas municipais, estaduais e até mesmo federais<sup>17</sup>, pois não possuímos uma componente curricular denominada Arte ou Artes. Essa componente que, historicamente, privilegia o ensino de Artes Visuais - quando na melhor das hipóteses isso acontece, tendo por base a realidade da imensa maioria das escolas no Estado de Pernambuco caracterizadas por uma negligência no ensino da disciplina que, em muitos casos, são ministradas por docentes que não têm sequer formação para isso - não se faz presente em nosso projeto.

Em nossa escola há um desdobramento da componente Artes em quatro diferentes componentes, ou seja, cada uma das linguagens artísticas previstas na Lei 13.278/2016 é

---

<sup>17</sup> Atualmente, a Dança, na perspectiva das Artes, se faz presente no currículo de seis instituições federais de educação básica. São elas: Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp UFRGS), Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp UFPE), Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA - UFU), Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP - UFMG), o Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão (COLUN/UFMA) e o Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAP UFSJ).

considerada como uma componente curricular autônoma ao cargo de docente com Licenciatura no curso de Artes Visuais, Música, Teatro ou Dança. Trata-se de uma grande vitória, conquistada pela luta de docentes do campo das Artes na escola, que até hoje enfrentam resistências e disputam esse lugar de respeito e reconhecimento de sua importância e existência específica no currículo.

Desse modo, por meio desse comprometimento com o ensino e aprendizagem de cada uma das linguagens artísticas em suas particularidades, é firmada uma oposição à polivalência no ensino das Artes, realidade na qual a legislação vigente se mostra, ainda, a serviço. Nesse sentido, é importante ressaltar os retrocessos políticos e pedagógicos que vivemos com a publicação da última versão da BNCC<sup>18</sup>, pois nela a componente curricular Arte perde a sua dimensão como área de conhecimento, tornando-se subordinada à área de Linguagens, sob o risco de se transformar apenas em uma disciplina acessória, acarretando na negligência de seus conteúdos próprios. Além disso, no texto da BNCC, as Linguagens Artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) são consideradas como unidades temáticas da componente Arte, de forma a negar as especificidades da Dança, assim como das outras linguagens, reforçando exatamente a lógica da polivalência e dificultando, ou até impedindo, concursos específicos e o consequente acesso de docentes licenciados em Dança aos espaços da educação básica municipais e estaduais.

Diante de tantas precariedades, o direito acaba por se tornar privilégio. Sim, o ensino de Dança na educação básica no CAP UFPE, mesmo em uma situação em que revela necessidades de ampliação e fortalecimento, apresenta-se muito privilegiada em relação a outras realidades e, dessa forma, essa Instituição se apresenta como um espaço único para a experimentação pedagógica em Dança; pois ela é, como em quase nenhum outro local de ensino básico público e formal no Brasil, vivenciada com autonomia curricular. Oportunidade essa que nos permite existir na história da Dança na escola como uma presença que não está restrita a ser um conteúdo na componente curricular Arte ou até mesmo na componente curricular Educação Física (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006), também não está definida a partir do ensino extraclasse ou só é lembrada nas coreografias para os eventos nas datas comemorativas do calendário escolar (MARQUES, 2012). Enfim, diante dessas duras realidades, temos uma situação extremamente propícia para a investigação do ensino de Dança na educação básica.

A inserção do componente curricular Dança ocorreu em 2019, por meio do

---

<sup>18</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais ao longo das etapas da educação básica.

concurso<sup>19</sup> para vaga efetiva de docente com Licenciatura em Dança. A chegada da componente curricular ocorreu, de fato, em 2020 e, após poucas semanas, enfrentamos os desafios do ensino remoto nos anos de 2020 e 2021. Em 2022, as aulas de Dança, bem como das outras componentes curriculares, foram retomadas presencialmente. A Dança foi a última componente das Artes a fazer parte da escola, que já contava com o ensino de Artes Visuais, Educação Musical e Teatro.

O debate para a inserção da componente no currículo da escola foi intenso e desafiador. Apesar da conquista que foi o concurso para essa vaga de docente efetivo em Dança, possível através da resiliente atuação política de docentes de Teatro e Artes Visuais da escola, os desafios enfrentados foram muitos, pois a inclusão da Dança necessariamente provocou um certo reposicionamento do projeto político pedagógico como um todo. Logo nos primeiros dias de trabalho em 2019, deparei-me com situações de conflito, visto que ainda não havia sido determinado em quais momentos da trajetória formativa a Dança faria parte. Além disso, durante os primeiros dias da minha entrada, aqueles dias em que ainda se está conhecendo a escola e não se iniciou o trabalho em sala de aula, ouvia comentários de estudantes: “dança? mas já temos dança na educação física”. Outro episódio ilustrativo foi o momento em que, após anunciar enfaticamente a chegada da Dança naquele espaço escolar, tive minha fala rebatida por profissionais de Educação Física que enfaticamente afirmaram que a Dança já era vivenciada na escola há muito tempo.

A comissão de currículo, instaurada para pensar essa questão de quais séries teriam a componente Dança, fez uma proposta que foi rejeitada pela potente equipe de Artes, já que para adequar a Dança previa mudanças como a diminuição das outras componentes artísticas o que, evidentemente, apontava para uma descontinuidade na presença de cada linguagem ao longo do processo escolar e invalidava o espaço conquistado até então por Teatro, Educação Musical e Artes Visuais. Essa lógica para a inserção da Dança no currículo também esteve presente na chegada de docentes com Licenciatura em Dança em outros Colégios de Aplicação, como exposto no artigo “A Inserção da dança no currículo dos Colégios de Aplicação: conquistas, possibilidades e desafios”, escrito por mim e por três colegas de Dança parte do corpo docente efetivo de outros Colégios de Aplicação:

Nessas escolas, a maioria da comunidade se perguntava: mais uma linguagem artística, onde colocá-la? Bom, se a compreensão é de uma linguagem dentro de um componente Arte, as soluções poderiam ir na direção de uma linguagem substituir a outra, dividir a carga horária, já que não seria viável mexer nas outras

---

<sup>19</sup> A nomeação como professora efetiva ocorreu depois do concurso público de Edital 61/2018, em outubro de 2019.

disciplinas que teriam que “perder” espaço para a entrada de mais uma “Arte”. Além do que, sendo quatro as linguagens artísticas, com média de 2 horas/aula cada, estaríamos falando de “ocupar”, hipoteticamente, o currículo dos estudantes com uma carga horária de 8 horas/aula “somente” com Artes. (ALLEMAND et al, p. 12, 2021).

Após fervorosas reuniões gerais, ficou decidido que a Dança se faria presente de forma obrigatória com duração de 2h/aula nos grupos de 6o ano do Ensino Fundamental, assim como as demais linguagens artísticas, e como parte diversificada<sup>20</sup>, com a mesma duração de 2h/aula, no 9o ano e 1a série do Ensino Médio. Nesta série, a Dança se insere da mesma forma que as outras três linguagens, dentre as quais estudantes da 1a série do Ensino Médio podem escolher uma para cursar ao longo do ano letivo. No ano de 2020, a Dança também entrou como um componente de Parte Diversificada interdisciplinar para as turmas de 2º ano do Ensino Médio, parte de um projeto chamado “Mulheres na Arte: corpo, escrita e visualidades”, em uma parceria com as professoras Fabiana Vidal, de Artes Visuais; Cristina Almeida, de Literatura e Língua Portuguesa; e, naquele momento, Fernanda Mélo, de Teatro. Sendo o currículo um lugar de disputa, a conquista de vagas efetivas uma grande dificuldade em nosso Colégio e, hoje, sendo eu a única docente Licenciada em Dança na escola, não é possível que a componente esteja ao longo da trajetória escolar de forma continuada, ou seja, existem séries nas quais não há a presença do ensino de Dança.

A luta para inserção da Dança de forma obrigatória nos 6os anos, a primeira série atendida pelo CAp UFPE, está relacionada aos enfrentamentos que ainda estão por vir, no sentido da conquista de outro concurso para vaga efetiva de docente com Licenciatura em Dança de modo que o ensino da componente possa ser ampliada ao longo da trajetória escolar e, assim, vencida a corrente descontinuidade no aprendizado da linguagem. Atualmente, a escola conta com três professoras efetivas de Artes Visuais, três professores efetivos e um substituto de Música e uma professora efetiva e duas substitutas de Teatro. Artes Visuais e Educação Musical estão presentes do 6o ao 9o ano e como PD na 1a série do Ensino Médio. O ensino de Teatro é ofertado às turmas de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental e ao 1º ano do Ensino Médio desde 2011, tendo sido posteriormente ampliado para as turmas de 8º ano a partir de 2013, com a conquista de mais uma vaga para docente efetiva.

A presença da Dança no ano de 2022, no recorte dessa pesquisa, está focada nas vivências dos 6os anos, quatro grupos de 15 estudantes cada, totalizando 60 pessoas. São 30

---

<sup>20</sup> As chamadas PDs, partes diversificadas, são componentes ofertadas de modo obrigatório, contudo são de livre escolha, ou seja, os(as) estudantes podem decidir o que vão cursar dentre algumas possibilidades.

estudantes no 6A e mais trinta no 6B, no entanto, para as aulas das componentes do campo das Artes e das Línguas Estrangeiras na escola, cada turma é dividida em 2 grupos. Ou seja, ministro aulas para o 6A grupo 1, 6A grupo 2, 6B grupo 1 e 6B grupo 2. Essa é mais uma característica que qualifica imensamente a possibilidade de vivência com a Dança na escola, já que a quantidade reduzida de pessoas em cada um dos grupos permite um contato individual muito mais aprofundado, além da efetiva construção de um senso de pertencimento e de coletividade para o desenvolvimento do trabalho cênico.

Quanto ao espaço físico destinado à realização das aulas de Dança, também foi um fator conflitante vivenciado no mesmo momento de definição da inserção da componente no currículo. A falta de espaços no Colégio é grande, ainda mais algo minimamente adequado às artes cênicas. Durante muitos anos, as aulas de Teatro aconteceram na sala de Dança do complexo esportivo de Educação Física, além de utilizar uma sala muito pequena, totalmente inadequada, que em algum momento foi construída para ser a enfermaria desse mesmo complexo. Com a chegada de Dança, conquistamos duas salas de aula na área interna do Colégio. Tratam-se de duas salas convencionais, sem a presença de carteiras escolares, hoje chamadas laboratório de Teatro e laboratório de Dança, um próximo ao outro. Não há nenhum recurso disponível nesses espaços, nem mesmo um aparelho de som. Uma das principais regras é não entrar calçado, então o corredor próximo às salas sempre está cheio de sapatos de estudantes quando estão acontecendo os encontros.

Dentre as questões pedagógicas que devem ser ressaltadas nesse breve retrato, está a presença constante de estudantes da Licenciatura em Dança nas aulas. Como já dito, o colégio de Aplicação tem como um de seus principais objetivos a formação docente inicial e hoje, com as aulas de Dança no currículo, podemos receber esses estudantes da licenciatura e atuar efetivamente com os estágios supervisionados obrigatórios do curso de Dança. No decorrer desta pesquisa, oito pessoas estagiárias estiveram presentes em situações de estágio de observação e regência, com encontros regulares para supervisão. Ser professora supervisora e poder contribuir com a formação de futuros docentes de Dança, tendo um papel no fortalecimento dos estudos de Pedagogia da Dança na Instituição, é muito gratificante. Desde a chegada de Dança no CAp temos estreitado os laços com docentes do Ensino Superior responsáveis pelos estágios, em especial a Profa. Francini Barros, e desenvolvido um trabalho que a cada semestre traz excelentes retornos. Ainda que a presente escrita não venha se dedicar ao assunto, a existência dessas pessoas junto com as turmas da educação básica faz parte, inevitavelmente, desse processo.

Outro ponto fundamental a ser pincelado neste subcapítulo, é a forma de avaliação do

Colégio de Aplicação da UFPE. No CAP UFPE, o modo de avaliação é formativo e contínuo, sem a atribuição de notas ou conceitos. Ao final de cada unidade letiva, cada estudante e suas respectivas famílias recebem um parecer descritivo redigido por docentes de cada uma das componentes curriculares. Ademais, com essa mesma periodicidade e parte de um trabalho muito cuidadoso, existem os Conselhos de Classe: um espaço em que as turmas de estudantes avaliam cada uma das componentes, cada docente apresenta seu parecer sobre a turma e, em um segundo momento, o corpo docente discute o desenvolvimento pedagógico estudantil caso a caso, com a importante contribuição de setores como o Serviço de Acolhimento e Acompanhamento Discente (SAAD), Serviço de Atendimento à Rotina Escolar (SARE), Serviço de Inclusão, Acessibilidade e Permanência (SIAP), com a atuação de profissionais com formação em Psicologia, Pedagogia e Serviço Social, além da presença da Coordenação de Ensino.

Este panorama com aspectos históricos, estruturais, pedagógicos e curriculares apresentou, em linhas gerais, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, em suas potências e, também, complexidades. Assim, posto este contexto, será possível compreender melhor os caminhos desta dissertação, um processo que, cartograficamente, foi se construindo no decorrer de toda pesquisa em um movimento de auto investigação de minha professoralidade.

## 1.2 PROFESSORALIDADE (AUTO)INVESTIGAÇÃO E CARTOGRAFIA

Anterior ao subcapítulo “Mapa em movimento (CAP UFPE)”, “Narrativas de si (Larissa)” foi uma escrita inspirada no método (auto)biográfico, parte de um percurso fundamental para esta dissertação, no sentido de possibilitar o encontro com o tema de pesquisa e também proporcionar o estudo da noção de professoralidade, que motiva e orienta o desenvolvimento deste trabalho. Nele, a pessoa pesquisadora, a partir de suas vivências, torna-se autora do processo de pesquisa, em uma perspectiva de mudança no que se entende por conhecimento.

A pesquisa biográfica e narrativa em educação, ao invés do modo de cientificidade dominante na modernidade, exige outros critérios, superando o contraste que se estabelece entre objetividade e subjetividade, a partir das evidências originais do mundo da vida. Como um modo de conhecimento, a história captura a riqueza e os detalhes dos significados nos assuntos humanos (motivações, sentimentos, desejos ou propósitos) que não podem ser expressos em definições, declarações factuais ou proposições abstratas, como o raciocínio lógico formal faz. (BOLÍVAR, 2002, p.3, tradução nossa).

Este caminho metodológico, relativamente recente e bastante utilizado no campo da educação, aponta para renovações metodológicas críticas ao positivismo ainda enrustido nas pesquisas acadêmicas de forma geral. Ele coloca o desafio de trabalhar para além do quadro lógico formal, com abertura para a incorporação da subjetividade como elemento fundamental da constituição epistemológica do saber no campo do conhecimento de Dança no âmbito escolar. Isso não quer dizer que subjetividade e objetividade estão apartadas na ação reflexiva, pois, nessa condição de separação transformam-se em subjetivismo e objetivismo. Confundir subjetividade com subjetivismo é, de forma ingênua, negar a importância dessa perspectiva no processo de transformação do mundo e da História. Tal como abordado por autores e autoras como Josso (2004), Nóvoa (2010), Bolívar (2002), a perspectiva do método (auto)biográfico convida sujeitos pesquisadores a falarem de suas experiências, de modo que não há mais um “objeto” de pesquisa como preconizado pela ciência moderna, mas as próprias práticas e sua potência de colaborar academicamente. Em um movimento contrário a trabalhos artístico-acadêmicos ensimesmados, as reflexões a partir das experiências apresentam-se como alimento para contextos coletivos de pesquisa para que seja possível dançar com as palavras. Desse modo, a escolha por apresentar minhas narrativas parte de dois principais pressupostos. Um deles é a compreensão de que processos (auto)biográficos são coletivos, são habitados pela fecundidade do paradigma singular-plural, expressão utilizada por Josso (2004).

Não será demais comentar que o trabalho biográfico não é repetir histórias do passado, mas sua retomada parcial, na colocação em perspectiva do presente e do futuro, graças a esse olhar retrospectivo, por um lado e, por outro, devido ao fato de que cada acontecimento ou contexto singular remete imediatamente a referenciais coletivos (socioculturais e sócio-históricos), estejamos ou não conscientes disso. (JOSSE, 2004, p. 435)

Assim, neste meu relato, que intenciona fornecer material útil a essa pesquisa específica, ou seja, um recorte biográfico e não de um biografia global de uma vida inteira, revela, como pontuado pela Marie-Christine Josso, expoente do trabalho biográfico com a metodologia de histórias de vida em formação, o paradoxo entre a singularidade de ser única e a inevitável condição humana de estar conectada em uma pluralidade de outras existências. Portanto, “não estamos sós. Não somos sós. Somos sempre coletivos. Estamos sempre embrenhados em uma teia de alteridade que nos envolve e nos move”. (PEREIRA, 2013, p.187-188). A performance como educadora está entrelaçada com inúmeras referências, tais como histórias familiares, dimensões subjetivas, trajetórias escolares e acadêmicas, redes de relações e convivências, ambientes de trabalhos, inserções sociais e culturais. Organizar em

uma narrativa parte dessas referências, como foi proposto neste trabalho, é contar experiências, mas também anunciar novas possibilidades, intenções e projetos.

Trata-se, então, de relatar a realidade para produzir histórias e com elas produzir novas realidades. Nesse processo pedagógico no qual as fronteiras entre o vivido e o que está por viver não tem delimitações nítidas, as linhas não são retas estabelecidas com começo e fim, são linhas que traçam curvas em seus meios. Na perspectiva desse eu-coletivo, implicado nas tramas relacionais, o segundo pressuposto que justifica o trabalho com referenciais do método (auto)biográfico é a personalidade da pessoa professora como uma dimensão indissociável da profissionalidade docente.

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise. (NOVOA, 2010, p.6).

Compreender “como me tornei no que sou” e “como tenho eu as ideias que tenho” (JOSSO, 1988), é atividade transformadora e indispensável na educação continuada de docentes. Percursos de vida situados, embasados em questionamentos retroativos e prospectivos nas histórias de vida. Assim, a produção de narrativas serve, ao mesmo tempo, como procedimento de pesquisa e alternativa de formação; ou, como é o caso desta dissertação, ambas, por se tratar de uma pesquisa-formação. A palavra formação nos convida a reflexões. A compreensão de seu significado pode, de maneira limitada, estar atrelada à ideia de moldar, formatar, por em uma fôrma, o que nos direciona a uma perspectiva de fixidez e padronização.

A formação de pessoas professoras não pode ser encarada desse modo, na medida em que saber-se em movimento, em aprendizado contínuo, em um emaranhado de experiências que vão processualmente constituindo o ser, é algo fundamental para que docentes proponham práticas vivas e em constante transformação e atualização. Essa concepção, que se afasta da noção de identidade docente, pois esta, como iremos abordar a seguir, pode ser uma armadilha essencialista pautada em uma visão simplista e uniformizadora de um ‘corpo docente’, depõe contrariamente ao entendimento da professoralidade (ASSIS, 2018; PEREIRA, 2013) com o qual esta pesquisa se alinha.

A professoralidade lida diretamente com a noção de que a formação do professor não é uma entidade estática; tampouco acontece no assentamento do sujeito em formação, por vias meramente instrucionais, como se formar-se fosse sinônimo de

dar forma, fabricar modelos em série, tipos homogêneos de ser professor. A professoralidade lida com o acionamento da história de vida imbricada ao processo formacional. O que forma, necessariamente, não são conteúdos, habilidades ou competências profissionais, mas atravessamentos de sentidos que a orquestração desses aspectos e a própria experiência promovem no sujeito-professor. (ASSIS, 2018, p. 10).

A noção de professoralidade compreende a formação como algo que não estanca no final de uma reta linear. O aprendizado é condição humana consequência da incompletude de nossos seres e consciência de tal posição (FREIRE, 2004), e se dá de modo complexo e sinuoso. A compreensão de aprendizado para uma pessoa que escolhe exercer a docência como profissão, em um professoralizar como ato crítico e relacional, não pode ser de um ser pronto que, protegido por um escudo de certezas, ensina seres incompletos. Reconhecer-se em processo é chão que possibilita o mover da (auto)investigação.

Tão logo, penso a formação como (auto)formação. Assim, reconheço-me como espaço de ocorrência da minha própria transformação. Essa perspectiva, inclusive, medeia novos fluxos da própria relação entre formação e conhecimento, propondo desdobramentos menos lineares entre essas dimensões, uma vez que não necessariamente formar-me é sair de dentro de mim para buscar conhecer aquilo que está fora e depois trazer de volta para criar conformações que regulam e engessam os movimentos de mim. Esses fluxos podem ser bifurcados, o que permite atualizações constantes, novas marcas, novas composições, um compromisso com o refazimento, com a constituição de uma nova paisagem de mim, tão potente e tão efêmera como aquela que fui outrora. (ASSIS, 2018, p. 52)

Aquilo que fomos, estamos e seremos, em cruzo com a temática da existencialidade, as memórias pedagógicas, ou com as recordações-referências (JOSSO, 2004), tornam a pessoa visível para si mesma; e visíveis, também, à pluralidade, fragilidade e mobilidade de identidades ao longo de uma vida. Procedimento que também não está dissociado da revisão bibliográfica, pois, segundo Cunha (1997, p.153), a narrativa de si, não é apenas “[...] um conhecimento implícito na atividade prática. Trata-se, sim, de um diálogo entre a prática vivida e as construções teóricas formuladas nesta e sobre estas vivências”.

A (auto)reflexão tem em seus caminhos propostas de encontro entre o passado e o futuro com o objetivo de análise do presente no vislumbre de elaboração de novas práticas educativas. Nesta busca, a pergunta não interroga ‘quem sou’ ou ‘o que é ser professor’, mas ‘como me tornei o que estou sendo’ e ‘como é ser professor’ (PEREIRA, 2013).

Em vez de partir de uma construção no presente do indicativo (eu sou), parte-se do participípio e do gerúndio (tenho sido, estou sendo). Essa pequena mudança, aparentemente inócua, é determinante da compreensão que vamos ter tanto do próprio processo de investigação quanto do sujeito e da subjetividade. (PEREIRA, 2013, p. 22).

Enquanto a ideia de método, no sentido tradicional, se estabelece na imagem de uma linha reta, um caminho traçado que liga o ponto de partida, em uma linha curta, até o ponto de chegada definitivo almejado desde o princípio, Pereira (2013) apresenta a cartografia, caminho sinuoso e de desvio, como uma dimensão do método (auto)biográfico na discussão da professoralidade. Assim, a cartografia, enquanto metodologia de pesquisa (DELEUZE; GUATTARI, 1997), como análise de caminhos, movimentos e devires, se configura como outra camada de chão dos procedimentos metodológicos desta pesquisa. Cartografar as experiências vivenciadas nas aulas da Componente Curricular Dança no Colégio de Aplicação da UFPE será observar os traçados que vão sendo realizados e, ao passo que se vive, analisa-se, (auto)analisa, se transforma. Assim, “fazer a cartografia é, pois, a arte de construir um mapa sempre inacabado, aberto, composto de diferentes linhas” (PEREIRA, 2013, p. 23).

Uma cartografia não começa pelos princípios, nem termina com as conclusões no esgotamento do tema de pesquisa. Uma cartografia se situa no meio, enredada no jogo das linhas. A imagem de linhas dinâmicas e infinitas é presente na construção teórica do trabalho desses filósofos. Em sua obra, Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997) apresentam três tipos que se misturam: as linhas de segmentaridade dura ou de corte molar; as linhas de segmentação maleável ou de fissura molecular; e as linhas de fuga ou ruptura. Enquanto algumas oferecem definições, rotas seguras, essências estáticas, outras são linhas de desterritorialização, difíceis de decifrar pelas suas direções múltiplas e nunca estão no mesmo lugar. Mais uma vez, em diálogo com essas linhas fugidias, a cartografia não somente desenha o que observa como se fosse possível algum registro fixo, é o próprio desenhar que cria os próximos e novos caminhos.

A potência da cartografia não é apenas fazer da pesquisa partitura das linhas, dança e coreografia dos movimentos. Ela é coreógrafa do movimento das linhas e dos traços, como uma pesquisa-bailarina, que transforma a estética do movimento da vida em educação em pura intensidade. (PEREIRA, 2013, p. 27).

Estes autores, Deleuze e Guattari, também apresentam linhas de longitude e da latitude, na orientação longitudinal espaço composto das partes, na orientação latitudinal, território medido em termos de potências e graus de afecção. Uma linha longitudinal e outra latitudinal.

Uma cruz.

Uma encruzilhada.

É hora de deixar os reconhecidos filósofos pós-estruturalistas franceses, ainda que

tenham sido apenas muito superficialmente citados. Um breve espaço foi dado, em parte para fazer valer os rituais acadêmicos de referência e também, apesar desta escrita não ter uma filiação a trabalhos como estes, entendo que a rejeição completa e simplista de certos autores, somente pelo fato de serem brancos e europeus, não se configura como descolonização no sentido aprofundado que este debate teórico e político necessita.

Contudo, é preciso dizer que o título desta dissertação e suas imagens e metáforas que se constroem a partir de linhas retas e curvas, partiu de outro lugar. Chegou o momento de acocorar neste chão, em camadas, construído até aqui. Tentar fazer surgir novas formas da relação entre essas linhas, formas que não sejam fôrmas. Não enlatar o pensamento em uma história linear e progressiva, vamos deixar a caneta e o papel de lado. Deixar de lado as telas e telas. Com um verdadeiro respeito na elaboração dessa metáfora, vamos pegar a pomba<sup>21</sup> preta, roxa ou encarnada e riscar no chão do terreiro uma cruz, encruzilhada.

Fazer do chão das metodologias e o chão da escola, um lugar de aprendizado com o chão do terreiro e seus rituais. Com a palavra, Leda Maria Martins:

A cultura negra também é, epistemologicamente, o lugar das encruzilhadas. O tecido cultural brasileiro, por exemplo, deriva-se dos cruzamentos de diferentes culturas e sistemas simbólicos, africanos, europeus, indígenas e, mais recentemente, orientais. Desses cruzamentos transnacionais, multiétnicos e multilinguísticos, variadas formações vernaculares emergem, algumas vestindo novas faces, outras mimetizando, com sutis diferenças, antigos estilos. Na tentativa de melhor apreender a variedade dinâmica desses processos de trânsito sócio, interações e interseções, utilizo o termo "encruzilhada" como uma chave teórica que nos permite clivar algumas formas e construtos que daí emergem. A noção de encruzilhada, utilizada como operador conceitual, oferece-nos a possibilidade de interpretação dos trânsitos sistêmicos e epistêmicos que emergem dos processos inter e transculturais, nos quais se confrontam e entrecruzam, nem sempre amistosamente, práticas performáticas, concepções e cosmovisões, princípios filosóficos e metafísicos, saberes diversos, enfim. (MARTINS, 2003, p. 100).

Um respiro reflexivo. Para que possamos continuar com nossa leitura:

Na concepção filosófica nagô-iorubá, assim como na cosmovisão de mundo das culturas bantu, a encruzilhada é o lugar sagrado das mediações entre sistemas e instâncias de conhecimento diversos, sendo frequentemente traduzida por um cosmograma que aponta para o movimento circular do cosmos e do espírito humano, que gravitam na circunferência de suas linhas de interseção. Da esfera do rito e, portanto, da performance, a encruzilhada é lugar radial de centramento e descentramento, interseções e desvios, texto e traduções, confluências e alterações, influências e divergências, fusões e rupturas, multiplicidade e convergência, unidade e pluralidade, origem e disseminação. Operadora de linguagens e de discursos, a encruzilhada, como um lugar terceiro, é geratriz de produção sócio significativa e, portanto, de sentidos plurais. Nessa concepção de encruzilhada discursiva destaca-se, ainda, a natureza cinética e deslizante dessa instância enunciativa e dos

---

<sup>21</sup> Pomba é um giz de formato cônico-arredondado, que pode ter diferentes cores, utilizado ritualisticamente em religiões afro-ameríndias brasileiras como a Jurema Sagrada, o Candomblé, a Umbanda e a Quimbanda

saberes ali instituídos. (MARTINS, 2003, p. 100 - 101).

Movimento circular dos cruzos, culturas e danças negras e indígenas como algo vivo, em constante transformação e potência. Essa é uma das curvas da espiral dos pressupostos teórico-metodológicos deste trabalho. Há muito para ser dito, para dar fôlego a tudo que ainda pretende ser escrito, algumas questões para dança na escola vistas de relance com bases nessas reflexões. A noção de encruzilhada, tal como construída por Martins (2003), trata da possibilidade de sentido de pluralidade. Muitos são os cruzos, largo é o espaço para diversidade, emerge, então, a discussão sobre a monocultura da Dança na escola e como outros ecossistemas podem ser cultivados. Do mesmo modo, podem ser redutores os entendimentos das danças afro-ameríndias como danças populares no sentido apenas de ‘resgate’ ou estabelecidas pelas relações de reprodução de forma descontextualizada. As culturas negras e indígenas improvisam, criam, recriam, de maneira que atribuir a processualidade da criação apenas a referenciais de dança brancos caracteriza-se como um equívoco.

O binarismo da lógica da modernidade, que exclui, que insiste em abafar as contradições e complexidades inerentes às realidades, pode ser tensionado pelos rodopios espiralados que brotam das encruzilhadas. A produção da diferença foi alicerce para o paradigma moderno/colonial, uma construção de “Outros” que podem ser aniquilados, serem postos a serviço nas hierarquias dos corpos. Ao passo que, nas encruzilhadas, o diferente se agrega e torna-se muito mais do que a soma.

A discussão acerca das identidades de corpos racializados, negros e indígenas, é um debate formado por conjuntos de circunstâncias que necessita de cuidado e aprofundamento. No entanto, diante do que foi apresentado neste texto, podemos voltar nossa atenção para os riscos das identidades como institucionalização de formas, que podem gerar estereótipos. Refletir sobre as culturas afro-ameríndias na tensão constante de devir, me parece interessante para esses enfrentamentos, assim como as encruzilhadas problematizam as motivações que buscam por origens e pureza. Elaborar questionamentos sobre as identidades raciais não se trata, evidentemente, de desconsiderar as violências físicas, simbólicas e epistêmicas a que esses corpos estão submetidos desde sua racialização forjada pelo branco europeu na modernidade. Diz respeito à busca por epistemologias fundamentadas na pluralidade e não-fixidez, como são as encruzilhadas negras e indígenas, para que não se acredite que é possível destruir a casa do mestre com as ferramentas dele (LORDE, 2019).

Neste capítulo procurei escrever sobre o chão desses procedimentos e pressupostos

metodológicos que orientam esta pesquisa, uma (auto)investigação das práticas que construo como professora de modo a entrelaçar o decolonial com o pedagógico em aulas de Dança na escola. Podemos seguir.

## 2. GIRO DECOLONIAL

Nesta investigação, a Dança que acontece no chão da escola está a girar. Ao passo que a linguagem procura se estabelecer como componente curricular obrigatório nesta instituição, também ocorre a problematização dos objetivos/conteúdos dessa presença e, principalmente, suas bases de sustentação. Pois, se são bases coloniais/colonizadoras devem ser enfrentadas com tensionamentos gingados e postas a rodar, se em roda, quais mais saberes podem entrar nessa gira semeando diálogos pluriépistêmicos.

“Dança, giro decolonial e práticas docentes: quando a reta se curva” é o título deste trabalho. Faz-se necessário, então, um debate acerca do termo Giro Decolonial, a contextualização do grupo teórico no qual foi concebido, uma justificativa pela escolha do uso do conceito, assim como as devidas críticas descobertas nesse processo. Esta pesquisa está pautada em uma revisão de literatura que intenciona qualificar as contribuições decoloniais para a área da Dança na Escola, a fim de que expressões como ‘descolonizar o corpo’, ‘descolonizar a dança’, ‘descolonizar o currículo’, que têm sido cada vez mais utilizadas, tenham seus sentidos aprofundados e relacionados efetivamente à prática da Dança na escola.

O estudo de um termo como giro decolonial, de certa forma, pressupõe um interesse por uma origem. Origens fixas existem apenas em evoluções de linhas contínuas e ininterruptas, inadequadas às propostas de curvas e cruzos que inquietam esta escrita. Essa reflexão pode ser, portanto, um bom começo. Antes de tudo, o termo Giro Decolonial não trata de uma prática que se inicia com a criação desse conceito em contextos acadêmicos.

Presumo, como muitos outros, que em Abya Yala houve processos de descolonização desde as lutas travadas pelos povos indígenas e negros contra o fato colonial, e que, a partir daí, surgiram epistemologias importantes que se fazem necessárias investigar profundamente. Portanto, as práticas de descolonização precedem tudo o que foi conceituado como decolonial. (CURIÉL, 2019, p. 36)

As resistências ao colonialismo estiveram presentes ao longo de toda a história. Podemos identificar nos aquilombamentos, revoltas, insurreições, diáspora de saberes e ressignificação criativa da existência diante da opressão modos de descolonização desde o século XVI no Brasil, que se fazem presentes hoje, em 2022, nos movimentos sociais, nos enfrentamentos do povo preto, indígena, quilombola, povo cigano, ribeirinho, entre tantos outros; nos debates e mobilizações políticas de diversos grupos que lutam por suas

existências.

Quanto à produção escrita com projeção acadêmica acerca dessa temática, é possível observar, ao longo do século XX, importantes contribuições vindas de diferentes localidades. Cada uma delas, vasta e profunda, será citada com o intuito de contextualização dessa trajetória e de reconhecimento de nomes que, em uma perspectiva acadêmica histórica linear, antecederam e, portanto, fortemente influenciaram o surgimento do Grupo Modernidade/Colonialidade e sua proposição do termo Giro Decolonial.

Durante as lutas políticas pela independência e emancipação dos países africanos e asiáticos, na conjuntura do neocolonialismo, surgiram trabalhos de autores e militantes anti colonialistas como Albert Memmi (2007), Aimé Césaire (2020) e Franz Fanon (2006, 2008).

Dessa imensa produção, neste momento cabe ressaltar a importância dessa tríade na construção do argumento pós-colonial e na luta efetiva contra as opressões imperialistas. As obras “Retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador” de Albert Memmi, escritor nascido na Tunísia de origem judaica; “Discurso sobre o colonialismo” de Aimé Césaire, poeta negro martinicano precursor do movimento da Negritude; “Pele negra, máscaras brancas” e “Os condenados da terra” de Franz Fanon, psicanalista negro também nascido na Martinica e revolucionário marxista no processo de libertação nacional da Argélia, foram livros seminais nessas escritas de intercessão pelas pessoas colonizadas.

Na elaboração desses argumentos comprometidos com a superação das relações de colonização, colonialismo e colonialidade, debates como o rompimento da fixação binária de identidades essencializadas colonizador/colonizado e a violência da identidade do colonizador que estereotipa a identidade do colonizado já eram travados.

Nos anos 70, soma-se a essas discussões a obra de Edward Said (2007), na qual o Oriente como invenção do Ocidente denuncia a dominação sobre o “outro”. Nessa mesma década formou-se, no sul asiático, o Grupo de Estudos Subalternos, com autoras como Spivak e sua obra “Pode o subalterno falar?”. A partir de 1980, expoentes como o indiano Homi Bhabha (2013), o jamaicano Stuart Hall (2006) e o inglês Paul Gilroy (2012), com suas respectivas obras “O local da cultura”, “Da diáspora” e “Atlântico negro”, são responsáveis pela difusão dessas discussões no campo da crítica literária e dos estudos culturais, tratando de categorias como diáspora negra e identidades, tão fundamentais para a análise das lógicas coloniais modernas.

A inserção da América Latina na produção acadêmica acerca do debate pós-colonial se deu na década de 90. Inicialmente com uma proposta semelhante ao Grupo de Estudos Subalternos asiático, o Grupo de Estudos Subalternos na América Latina reuniu intelectuais

latinos, em Universidades nos Estados Unidos e América Latina, interessados em problematizar as heranças coloniais nesse território.

Parte desses componentes eram críticos à incapacidade do grupo em romper com a episteme centrada no Norte, baseada em pensadores eurocêntricos do cânone pós-estruturalista/pós-moderno, como Derrida e Foucault. A necessidade de descolonizar este pensamento levou à criação do Grupo Modernidade/Colonialidade, sendo o argentino Walter Mignolo, professor de Semiótica da Duke University, um dos seus principais fundadores.

O Grupo foi sendo paulatinamente estruturado a partir de seminários acadêmicos e publicações. Entre seus membros, além do já citado Walter Mignolo, estão o sociólogo peruano Aníbal Quijano, da Universidad Nacional de San Marcos, o filósofo argentino Enrique Dussel, da Universidad Nacional Autónoma de México, o sociólogo estadunidense Immanuel Wallerstein, da Yale University, o filósofo colombiano Santiago Castro Gómez, da Pontificia Universidad Javariana, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, da University of California, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfóguel, da University of California, o sociólogo venezuelano Edgardo Lander, da Universidad Central da Venezuela, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, da University of North Carolina, antropólogo venezuelano Fernando Coronil, da University of New York, a linguista estadunidense Catherine Walsh, da Universidad Andina Simón Bolívar, o português da área de Direito, Boaventura de Souza Santos, da Universidade de Coimbra, a argentina da área da semiótica Zulma Palermo, da Universidad Nacional de Salta. (BALLESTRIN, 2013, p. 98)

Esses integrantes já tinham suas pesquisas próprias antes do encontro com o Grupo Modernidade/Colonialidade, além das muitas influências que constroem toda a argumentação como a Teologia da Libertação, a Teoria da Dependência, Teoria feminista chicana e a já mencionada Teoria pós-colonial. A partir dessas referências, este coletivo de intelectuais compartilha “[...] noções, raciocínios e conceitos que lhe conferem uma identidade e um vocabulário próprio, contribuindo para a renovação analítica e utópica das ciências sociais latino-americanas do século XXI.” (BALLESTRIN, 2013, p. 99). A autora expõe que o Grupo é propositor de conceitos chave, relativamente originais, como colonialidade do poder, modernidade/colonialidade, geopolítica do conhecimento, e também, Giro Decolonial, termo impulsionador dessas reflexões.

Nesses referenciais teóricos críticos à colonialidade, em uma discussão à imposição unilateral de epistemologias eurocêntricas, é possível perceber que expressões como “pensamento outro” são muito recorrentes, em um sentido relacionado a uma profunda problematização da lógica na qual está inserida. É interessante notar que a ordem do pronome

faz diferença na construção da ideia, pois um “outro pensamento” pode significar uma outra possibilidade contida dentro do mesmo paradigma moderno ocidental já instaurado, assim como um “novo pensamento”, algo que inova mantendo a mesma linha, consentindo com uma perspectiva de evolução. Em coerência com a linha que faz curva, “pensamento outro” nos direciona a uma transformação radical, ainda que Grosfoguel afirme que “não existe um exterior (*un afuera*), isto é, em nível da economia política, todos estamos no interior do sistema” (2012, p. 345).

“Pensamento outro” – quiçá uma “teoria outra” ou “episteme outra” – insere-se no chamado “giro decolonial” proposto pelo GM/C. Esse “giro decolonial” se constitui como um “[...] movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade. (BALLESTRIN, 2013, p. 105).

Giro Decolonial, portanto, um termo cunhado originalmente por Nelson Maldonado-Torres, em 2005, refere-se a esse movimento de resistência à colonialidade, sendo colonialidade a percepção de continuidade das formas coloniais de dominação, mesmo findado o colonialismo que, mais do que uma relação econômica e jurídica, constituiu relações culturais/estruturais em termos de dominação etnoracial, de gênero e sexualidade, epistemológica, linguística, espiritual e pedagógica.

“A colonialidade se constitui no lado obscuro da modernidade, como sua parte indissociavelmente constitutiva” (MIGNOLO, 2003, p. 30). Ou seja, o mito da modernidade, com seu conceito emancipador, civilizatório e racional, com origem nas Grandes Navegações, criou o encobrimento do “Outro” e a justificação da violência sobre os diferentes (DUSSEL, 2015).

Para Grosfoguel (2012) e para outros pensadores decoloniais latino-americanos, essa argumentação constata que a experiência colonial começa em 1492, enquanto autores pós-coloniais entendem o colonialismo como um evento dos séculos 18 e 19. Essa relevante diferença denuncia a relação modernidade/colonialidade que funda o Ocidente com suas pretensões de superioridade política e epistêmica diante do “resto” do mundo. Portanto, para resistir às violências da colonialidade é necessário compreender suas dimensões complexas e entrelaçadas, hierarquias e ideologias impostas em escala planetária, todas elas integrantes da matriz de poder colonial que ainda existe.

Ao se referir à colonialidade do poder, conceito proposto por Aníbal Quijano (2005), ele configura a divisão do mundo capitalista em desenvolvido/atrasado, centro/periferia, moderno/tradicional. Assim, o modelo de civilização europeu é colocado como mais avançado e, portanto, aquele que deve ser seguido pelas demais nações e povos rumo ao

desenvolvimento e ao progresso.

A colonialidade do ser, conceito de Nelson Maldonado Torres (2008), discute a negação da humanidade a certas populações, sejam elas povos originários, pessoas negras, mulheres, LGBTQIA+, pessoas com deficiência ou qualquer corpo dissidente. Tratamento que afirma a superioridade da identidade masculina, heterossexual e branca.

[...] a colonização do ser consiste em nada menos que gerar a ideia de que certos povos não fazem parte da história, que não são seres. Assim, enterradas sob a história europeia das descobertas estão as histórias silenciadas, experiências e relatos conceituais daqueles que caíram fora das categorias de seres humanos, atores históricos e seres racionais. (MIGNOLO, 2005, p. 30, tradução nossa).

Assim, esses seres subalternizados e invisibilizados têm seus saberes invalidados. E, dessa forma, apenas o conhecimento científico positivista produzido pela Europa é o verdadeiro, neutro e objetivo, o que marginaliza todos os demais conhecimentos do planeta, ancestrais e tradicionais, considerados exóticos e obstáculos epistemológicos a serem ultrapassados.

Esse racismo epistêmico (MALDONADO TORRES, 2008) é uma forma de controle do conhecimento associadas à geopolítica da colonialidade do poder. A colonialidade do saber universaliza a experiência local europeia como modelo a ser seguido, estabelecendo o eurocentrismo.

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo. Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de meados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (QUIJANO, 2005, p. 9).

Essa crítica ao eurocentrismo tem muito mais a ver com a abertura de diálogos interepistêmicos do que com uma rejeição completa aos trabalhos produzidos no Norte Global, como pode ser equivocadamente compreendida. A problemática se instaura quando teorias universalizantes eurocêntricas são propagadas sem que as realidades distintas sejam analisadas, assim como quando os conhecimentos não-ocidentais são considerados inferiores. Outra questão são as críticas eurocêntricas ao eurocentrismo, na medida em que promovem a permanência das mesmas premissas epistêmicas.

Não há uma correspondência essencialista entre lugar geográfico e epistemologia, de modo que as críticas ao eurocentrismo, como se isso significasse o não uso de autores de nacionalidades europeias, por exemplo, é reducionista. Os movimentos descoloniais, que estão ocorrendo em escala mundial, têm enfatizado que as alternativas rumo a “outros mundos possíveis”, para além da modernidade capitalista eurocentrada, estão na diversidade epistêmica do planeta, no sentido de que não há uma só epistemologia como projeto universal, ou seja, o eurocentrismo imposto ao Globo desde a colonização. Ao contrário, essa civilização ocidental não produziu o progresso prometido e trouxe morte e destruição à vida. A solução para a crise civilizatória é o reconhecimento do modelo de civilização ocidental em crise.

Compreender a crítica ao eurocentrismo tem uma certa complexidade, pois, ao mesmo tempo que não se trata de inverter um binarismo que, nessa contraversão, agora fomentaria repulsa às epistemologias ocidentais, entende-se que não existe uma possibilidade real de construção de uma comunidade global de saberes. É preciso identificar as relações produzidas pelo poder colonial e, para que a horizontalidade de diálogo intercultural não seja falsa, deve-se levar em conta as assimetrias e desigualdades das relações culturais postas verticalmente, entre dominadores e dominados. Nesse sentido, emerge a busca pela imagem do círculo como enfrentamento a esse grande desafio.

[...] como poderemos colocar em um mesmo espaço saberes diversos, epistemologicamente antagônicos, levando em conta que um deles se organizou retirando os demais? Como fazer com que o paradigma hegemônico dialogue com os outros saberes que ele próprio excluiu? Enfim, como nos será possível migrar de um plano monoepistêmico para uma busca de conhecimento em termos pluriépistêmicos? (CARVALHO, 2018, p. 97).

Essas são algumas das provocações dos movimentos de descolonização ou decolonização, palavras utilizadas como sinônimos em algumas escritas, em outras com uma política de diferenciação de termos.

A palavra decolonial, com a supressão do “s”, por sugestão da autora Catherine Walsh, foi proposta com o intuito de distinguir o projeto decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade dos projetos de descolonização via libertações nacionais dos movimentos anticolonialistas e anti-imperialistas durante a luta pela independência de países africanos e asiáticos durante a Guerra Fria, sendo descolonização uma palavra que aparece em textos em português, no Brasil, a partir da década de 50.

A expressão decolonial, para Walsh, além dessa distinção, também marca uma outra genealogia de pensamento que identifica que não é possível anular a colonialidade, no sentido de que não há um “voltar atrás”, mas é possível engendrar movimentos de resistência e

reexistência.

Excluir o “s” é escolha minha. Não é promover o anglicismo. Pelo contrário, pretende estabelecer uma distinção com o significado em espanhol de “des” e o que pode ser entendido como um simples desmontar, desfazer ou reverter o colonial. Ou seja, passar de um momento colonial para um momento não-colonial, como se fosse possível que seus padrões e traços deixem de existir. (WALSH, 2009, p. 14).

Atualmente, intelectuais brasileiras, como a Profa. Dra. Rachel Cecília de Oliveira<sup>22</sup>, têm repensado esse uso, afinal, na gramática da língua portuguesa brasileira, a partícula “des” não significa apenas negação e falar em “descolonização” seria então descolonizar os termos conceituais que utilizamos, o que nesse caso significa objetivamente optar por não dispor da palavra decolonial, vinda da língua espanhola e de um contexto teórico específico.

De toda forma, a pertinência está na crítica de que o Grupo Modernidade/Colonialidade não promove discussões sobre e com o Brasil, fazendo desse Estado Nação quase como uma realidade apartada da realidade latino-americana. Esse embate é travado pelo autor brasileiro José Jorge de Carvalho:

Histórica e culturalmente mais próxima da nossa situação, a teoria chamada decolonial, liderada por Walter Dignolo, Enrique Dussel e Anibal Quijano, surgiu no início da década passada nos Estados Unidos e nos países de língua espanhola, simultaneamente. Esses autores escreveram alternadamente na língua castelhana e inglesa. Paulo Freire e Darcy Ribeiro, ambos falecidos há mais de vinte anos, são os autores mais citados por eles. Suas obras, portanto, quase não dialogam com o pensamento descolonizador brasileiro atual, apesar de todos eles já terem participado de debates acadêmicos no Brasil. (CARVALHO, 2018, p. 88).

Carvalho opta pelo termo descolonizar para se referir ao seu próprio fazer enquanto pesquisador acadêmico. Este autor assume como sendo parte de um segmento social, docentes, cuja missão seria repetir o discurso colonizador eurocêntrico, no entanto, seus pressupostos para cada ação são de desfazer a obra colonizadora na Academia.

Como docente branco, pertenço ao grupo que recebeu o mandato institucional de reproduzir a violência epistêmica fundadora. No momento em que me desvinculo desse pacto colonial, destravo a grade fechada que impedia a entrada dos saberes não-ocidentais. (CARVALHO, 2018, p. 91).

Outro termo relacionado à decolonização e a descolonização é a contra-colonização, de Antônio Bispo dos Santos (2015), escritor, lavrador piauiense e liderança quilombola, defensor dessa opção. A ação contra-colonizadora é a ação dos povos pindorâmicos, cada qual com sua autodenominação; povos quilombolas, também cada qual com sua autodenominação; e outras populações que historicamente se posicionaram contrárias ao movimento de

<sup>22</sup> A posição da professora pode ser acessada em <https://www.youtube.com/watch?v=OFu6qVqeEXc>

colonização por terem suas vidas pautadas em outras formas de existência, e por isso foram resistência no passado e o são no presente. É contrariar e, mais do que contrapor e resistir, é identificar, priorizar e fortalecer outros modos de se relacionar com a natureza, com o tempo e com os sentidos de estar vivo.

Esses são os saberes imprescindíveis para uma outra existência possível, de maneira que esse embate de termos conceituais torna-se menos importante diante das ações que podem, se desejarem e a depender dos contextos, fazer uso desse conjunto heterogêneo de investigações teóricas sobre a colonialidade. Em diálogo com as ideias do intelectual quilombola Nêgo Bispo, Carvalho afirma que:

A sua contracolonização marca a luta anticolonizadora do ponto de vista dos povos não ocidentais; a minha descolonização marca a ruptura que estabeleço no interior da instituição colonizadora branca e minha divergência com o grupo racial ao qual pertença e que a controla. (CARVALHO, 2018, p. 91).

Ainda em relação ao Grupo Modernidade/ Colonialidade, esse autor reflete que, apesar de sua proposição de um Giro decolonial, o Grupo não demonstra engajamento em intervenções concretas. São contribuições teóricas e abstratas, sem dúvida significativas, mas que não questionam o espaço acadêmico ocidental em que atuam.

A autora boliviana de origem aimará Silvia Rivera Cusicanqui (2010) também tece críticas nesse sentido. Cusicanqui aponta os riscos de uma versão logocêntrica da descolonização e tece críticas a criação de um novo cânone acadêmico que estabelece hierarquias e adota figuras como Mignolo e Walsh como gurus. A autora denuncia o capital cultural e simbólico e o respaldo de universidades dos Estados Unidos do Grupo, o que, para ela, estabelece essas produções como novas estruturas dentro do mesmo poder acadêmico. Desse modo, o decolonial se torna uma teoria que pode, inclusive, estar rodeado de oportunismo acadêmico e artístico, quando o mais relevante é a ação decolonial, ou seja, o que efetivamente fazemos em nossas práticas.

Ochy Curiel, além apontar as lacunas dos estudos gênero e sexualidade na Teoria Decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade e tratar o conceito colonialidade do gênero e do feminismo decolonial, junto com Maria Lugones e outras autoras, discute a falta de aprofundamento nas discussões quanto às “[...] ações em relação às práticas políticas, metodológicas e pedagógicas, para não limitar a proposta decolonial à análise epistemológica” (CURIEL, 2019, p. 32).

A ação é um ponto de partida para o feminismo decolonial, crítico a espaços acadêmicos que pouco se envolvem em movimentos sociais, o que restringe as formas pelas

quais o conhecimento é descolonizado. Existe um alinhamento com os conceitos de colonialidade do poder, do ser e do saber, mas a principal fonte emerge das práticas políticas coletivas.

Esses esforços de desenganche epistemológico supõem processos pedagógicos, de pensar desde o fazer, de modo que teoria e prática estejam indissociadas. Essa perspectiva freireana de educação, enfrenta os muitos casos que propostas descoloniais e anticoloniais, podem ser, na verdade, mais uma recolonização de imaginários de intelectuais. Este chamado para a ação, no caso desta pesquisa, a ação pedagógica em Dança em uma perspectiva decolonial, foi recebido desde o início dessa trajetória acadêmica na pós-graduação. Prof. Dr. Fernando Ferraz, orientador desta pesquisa, foi preciso nesta provocação que ampliou meus horizontes de pesquisa, as autoras e autores referenciados e também com essa fala enfatizou a necessidade de dedicação mais efetiva das investigações no chão da escola, para que do meu fazer, emergisse minhas reflexões e escritas, uma práxis de fato, e não apenas repetição conservadora e, muitas vezes equivocada, de aplicação de teorias em um campo.

Para finalizar este momento no qual se buscou contextualizar o termo Giro Decolonial, ponderando contribuições e críticas, abordo o conceito de Rodopio de Simas e Rufino (2018) que corrobora com a ideia de Giro Decolonial e complexifica certos aspectos. Esses autores, com a proposição de pedagogia das encruzilhadas, serão tratados mais adiante, mas, por ora, trago suas contribuições de uma epistemologia das macumbas, que tem como um dos principais desafios na feitura das pesquisas, a capacidade de se lançar em rodopio como uma prática teórico-metodológica que problematiza as bases monológicas e tensiona as arrogâncias dos que se impõe como universais e estudam os “Outros” como “objetos”. Ou seja, no rodopio, a crítica é contundente às hierarquias e aos discursos científicos que validam o que é ou o que não é conhecimento.

O rodopio configura-se como o giro que desloca os eixos referenciais, fazendo com que aqueles princípios que comumente são compreendidos como objetos a serem investigados e que por uma série de relações de saber/poder são mantidos sobre uma espécie de regulação discursiva sejam credibilizados como potências emergentes e transgressivas. Falamos de amarrações versadas, balaios, pontos riscados que enigmatizam e anunciam outros princípios explicativos de mundo, orientados por outras lógicas de saber que revelam experiências que emergem como outros referenciais. (SIMAS e RUFINO, 2018, p. 35).

Movimentos de rodopio fazem girar a diversidade de saberes na escola enlaçados com o compromisso pela justiça social/cognitiva, no enfrentamento do racismo epistemológico e no fortalecimento de práticas pedagógicas que contribuem para a transgressão do ideário colonial. A colonialidade está instalada há cinco séculos e são profundas as marafundas

coloniais, termo reivindicado pelos autores para dimensionar os efeitos do colonialismo como traumas não curados. Não podemos acreditar que os processos de descolonização serão simples, há muito trabalho a ser feito e esta pesquisa pretende alinhar-se a esta força tarefa tão necessária. Vamos dançar.

## 2.1 MONOCULTURA DA DANÇA

Diante da fecunda biodiversidade, os seres humanos, que representam apenas 0,01% dos seres vivos de todo o planeta, substituíram significativas coberturas vegetais plurais por sistemas de exploração de cultivo de uma única espécie agrícola. Uma prática extremamente danosa ao solo. Para Krenak (2019, 2020), intelectual, pesquisador e liderança indígena, uma voz que nos provoca a refletir, a partir da sabedoria daqueles que por séculos têm sido desprezados e violentados, sobre a autodestruição a serviço da manutenção de padrões de produção, consumo e acumulação de capital. A humanidade tem devorado o mundo com suas monoculturas e agronegócios, que insistem nesse modo artificial de vida no qual o lucro importa mais do que o alimento.

Diante da atual situação de pandemia, é possível reconhecer que está sendo desvelada uma crise muito anterior à que nos encontramos como sociedade ocidental. Temos vividos tempos cruéis que apontam para o modo de funcionamento insustentável da modernidade. Esse autor identifica o coronavírus como um microorganismo que responde ao atual modo de funcionamento que separa a vida humana da natureza e nega a diversidade das existências. Ele tem feito relações entre o vírus que nos tira o ar como um aviso de que estamos, há muito tempo, asfixiando a Terra que também respira.

É terrível o que está acontecendo, mas a sociedade precisa entender que não somos o sal da terra. Temos que abandonar o antropocentrismo; há muita vida além da gente, não fazemos falta na biodiversidade. Pelo contrário. Desde pequenos, aprendemos que há listas de espécies em extinção. Enquanto essas listas aumentam, os humanos proliferam, destruindo florestas, rios e animais. Somos piores que a covid-19. Esse pacote chamado de humanidade vai sendo descolado de maneira absoluta desse organismo que é a Terra, vivendo numa abstração civilizatória que suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. (KRENAK, 2020, p. 44).

O paradigma moderno/colonial constitui-se de monoculturas, ou seja, não há espaço para a coexistência e convivência entre o que é diverso, para as complementaridades e para o enfrentamento das contradições que emergem das pluralidades. A instituição escolar, como aparato da sociedade moderna/colonial, está pautada em cânones monoculturais. Boaventura

de Souza Santos (2007), ao tratar das monoculturas estruturantes desse pensamento, compartilha a imagem de linhas abissais. Trata-se de uma linha radical que impede a copresença “deste lado da linha” com o “outro lado da linha”. Do seu lugar de homem branco, acadêmico, intelectual português, ele observa que do lado de lá, mais do que os excluídos, estão os seres sub-humanos.

Esses grupos, considerados sub-humanos, entre suas diferenças e especificidades, reconhecem a Terra como um organismo vivo. Muitos povos originários, de diversas matrizes culturais, têm, em suas cosmologias, a compreensão de que nós e a Terra somos uma mesma entidade que respira conjuntamente.

Os únicos núcleos que ainda consideram que precisam se manter agarrados nesta Terra são aqueles que ficaram meio esquecidos pelas bordas do planeta, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia ou na América Latina. Esta é a sub-humanidade: caiçaras, índios, quilombolas, aborígenes. Existe, então, uma humanidade que integra um clube seleta que não aceita novos sócios. É uma camada mais rústica e orgânica, uma sub-humanidade, que fica agarrada na Terra. Eu não me sinto parte dessa humanidade. Eu me sinto excluído dela. Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade e nos alienamos desse organismo de que somos parte, a Terra, passando a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo que exista algo que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza. (KRENAK, 2020, p. 44).

Essa concepção de vida é diametralmente oposta à construção moderna. Krenak não se sente parte da humanidade, pois seu modo de vida foi negado por essa humanidade que, desde o período colonial, questiona a existência de alma nas etnias indígenas no Brasil ou sentencia a ausência de alma nos escravizados negro-africanos. Este modelo afastou-se da Terra e assim criou a ideia de selvageria como exemplares do estado de natureza, em uma posição antagônica às concepções modernas de sociedade e civilização, estas sim, humanas, impostas como universalizantes.

As sub-humanidades, seus saberes e as práticas do outro lado da linha, diante do espelho do cânone monocultural definido do lado de cá, são invisibilizadas e desconsideradas como conhecimentos válidos. Nessas linhas abissais, são profundas as violências, física, material, cultural, epistemológica, e as apropriações, que cooptam, exotizam e esteriotipiam.

Do outro lado não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que na melhor das hipóteses podem se tornar objeto ou matéria-prima de investigações científicas. Assim, a linha visível que separa a ciência de seus "outros" modernos está assente na linha abissal invisível que separa, de um lado, ciência, filosofia e teologia e, de outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem nem aos critérios científicos de verdade nem aos critérios dos conhecimentos reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia. (SANTOS, 2007, p. 73).

Diante da ideia chave de que não há justiça global sem justiça cognitiva global (SANTOS, 2007), a proposição de pensamento pós-abissal, em superação ao pensamento abissal moderno, aponta para a diversidade do mundo como inesgotável, de forma que nenhuma teoria geral pode dar conta de toda a realidade. A ecologia de saberes surge, então, como um conjunto de conhecimentos, sempre incompletos, inclusive a própria ciência, em interação dinâmica sem comprometimento das autonomias. Para a ecologia de saberes, todo conhecimento é interconhecimento e a compreensão da contemporaneidade entre todos eles implica no abandono da concepção linear de tempo (SANTOS, 2007).

Ao considerarmos esses processos violentos sofridos pelos grupos tidos como sub-humanos a partir do contexto aqui exposto, podemos problematizar as danças que fazem parte dessas culturas, negras e indígenas, e o lugar que elas ocupam diante de outras referenciadas por essa sociedade moderna ocidental. É verdade que a escola, que hipervaloriza saberes científicos e eurocentrados, que tanto privilegia um determinado tipo de racionalidade, pode ser fissurada a partir de experiências de dança. De certa forma, essa linguagem artística, por trabalhar com o corpo e o movimento, tende a afrontar diversos dos padrões impostos por este tipo de pensamento, ao passo que pode, também, corroborar com a manutenção das lógicas colonizantes. Quando o enfoque está nessa potência transformadora, podemos ter respostas sobre quanto a dança, como área do conhecimento, é negligenciada em diversos espaços, pouco conhecida ou pouco compreendida. Também podemos refletir sobre os anos de ausência e a grande demora até a chegada dessa linguagem artística em um colégio como o CAp UFPE, assim como acontece em outras instituições escolares de um modo geral. Trata-se de um reflexo dessas hierarquizações, na qual as Artes estão, de modo geral, invisibilizadas na lista de conhecimentos relevantes a serem estudados e a Dança, sem dúvida, está ainda mais excluída.

Para além dessa reflexão, da inferiorização da dança, nessa argumentação relacionada à desimportância do corpo, do rito, do coletivo, na lógica da colonialidade que relega a uma “selvageria” o que não condiz com a invenção desse humano moderno, é preciso problematizar as hierarquias dentro da própria dança que, inserida neste paradigma, também nega fazeres plurais e sustenta narrativas hegemônicas que necessitam ser interrogadas. É possível perceber a linha das danças cênicas ocidentais prevalecendo como orientadora dos estudos, então o balé, a dança moderna, a dança contemporânea - aqui também compreendidos os processos de dança/educação habitualmente pautados em trabalhos como o de Rudolf Laban - são preponderantes das nossas formações universitárias em Dança e com essas referências que chegam as pessoas profissionais que atuarão nos diversos contextos de

ensino, inclusive na educação básica.

O lugar das danças negras e indígenas tende, ainda e de maneira geral, à pouquíssima valorização diante da dança cênica ocidental hegemônica. Entre as concepções equivocadas e infundadas que atuam na depreciação das danças negras e das danças afro-ameríndias, estão a compreensão de ancestralidade como algo do passado e a ausência de criação e improvisação nessas danças, como se estivessem estagnadas no tempo. Essas danças, sejam elas dança-afro, dança negra contemporânea, danças das culturas populares, fazem parte dessa categoria de danças negras, cunhada precisamente para tensionar politicamente as relações de poder e a produção de dança focada na branquitude.

Ao propor uma abordagem afirmativa colaboramos com uma visão de mundo que desnaturaliza a norma eurocentrada e colabora na divulgação de referências mais plurais e no reconhecimento das experiências negras que fecundaram a experiência brasileira na dança. Assim sendo, propomos o uso do termo danças negras como conceito definido por fazeres de dança que engendram poéticas políticas complexas, diaspóricas e múltiplas. Enquanto conceito tem um caráter revisionista e provisório que pretende questionar estigmas, equívocos e ocultamentos sobre as experiências negras na dança. (FERRAZ, 2018).<sup>23</sup>

Os apagamentos das danças negras são profundos e as simplificações e distorções são frequentes nos contextos escolares. As representações, às vezes com boas intenções, reforçam esses equívocos. Além disso, há a compreensão das danças das culturas populares como danças que não são negras, na medida que são de todo o povo brasileiro. Errônea afirmação que está pautada na falaciosa democracia racial e no sistema de opressão racial que ela alicerça em nosso país.

Contudo, os trabalhos com estes universos das culturas negras/populares, ao meu ver, não são prontamente decoloniais. Digo isso pois o encaminhamento das práticas pode se dar de maneira a reproduzir estereótipos, sem contextualização ou aprofundamento reflexivo, de modo que o acionamento às resistências ao sistema moderno/colonial não aconteça. A prática de danças populares, um conceito um tanto genérico para se referir a uma diversidade de danças, pode ser realizada com base na pedagogia tradicional. Assim, docentes podem se colocar como autoridades e únicas fontes reconhecidas de conhecimento, não problematizar questões importantes e provavelmente não perceber o potencial destas danças em uma perspectiva crítica.

Outra questão relevante é a noção de cópia, ou a repetição acrítica e engessada de

---

<sup>23</sup> Disponível em [https://www2.sesc.com.br/wps/wcm/connect/7deb697e-9ee1-445c-a419-90d150ca0d22/Dan%C3%A7as+negras.pdf?MOD=AJPERES&CONVERT\\_TO=url&CACHEID=7deb697e-9ee1-445c-a419-90d150ca0d22](https://www2.sesc.com.br/wps/wcm/connect/7deb697e-9ee1-445c-a419-90d150ca0d22/Dan%C3%A7as+negras.pdf?MOD=AJPERES&CONVERT_TO=url&CACHEID=7deb697e-9ee1-445c-a419-90d150ca0d22)

repertórios que, em grande parte, reproduzem uma abordagem folclorizante. Os processos autorais ocorrem também nas expressões dessas danças populares, contudo, é preciso espaço para o novo, para o ruído e para a transformação. O caráter improvisacional nessas manifestações são experienciados conforme a proximidade que a pessoa que dança tem com os próprios repertórios, por isso custa ao olhar estrangeiro reconhecer essas dinâmicas. Nas danças afro referenciadas, por exemplo, em muitos locais se perpetua a mera reprodução de passos à escuta rítmica atenta, dialógica e responsiva onde os corpos dos dançarinos e os corpos dos tambores e seus músicos jogam e interagem entre os repertórios.

Compreender o aprender/ensinar dessas danças na decolonialidade, é atentar para o desconhecimento racista das culturas afrodiaspóricas e indígenas, epistemologias subjugadas ou excluídas dos currículos escolares colonialistas e colonizadores, e trazer essas práticas corporais para as vivências na educação básica de forma problematizadora. É importante frisar que a valorização das danças de estética diaspórica e indígena, dinâmicas e diversas, de modo que não permita a reprodução de noções equivocadas de culturas estáticas e homogêneas, não significa a depreciação de conhecimentos da dança cênica ocidental, pois, assim como será tratado mais adiante no subcapítulo “lógicas binárias retificam os corpos” e como já foi colocado em momentos anteriores nesta dissertação, a provocação é de existência na encruzilhada, em toda sua complexidade, contradição e potência. Os fazeres são curvos, não são linhas a negar ou rechaçar esses conhecimentos do mesmo modo em que o pensamento moderno/colonial fez e faz, impondo sua superioridade.

Refletir sobre a monocultura da dança, particularmente da dança na escola, na proposição deste trabalho está relacionado, então, ao diálogo com as danças negras e afro-ameríndias e à presença étnico-racial desses fazeres no que diz respeito aos conteúdos, epistemologias e metodologias. A perspectiva é, então, a da ecologia de saberes (SANTOS, 2007) que caminha ao lado de outro debate extremamente relevante: a interculturalidade. Este tema merece a devida atenção já que pode ser concebido como um projeto decolonial, ao passo que também pode ser não mais do que um novo multiculturalismo e estar a serviço do mesmo sistema de opressões (WALSH, 2017). O reconhecimento da diversidade étnica-cultural do Brasil precisa estar relacionada à compreensão de uma história enraizada de políticas de extermínio, escravização e racismo. Isto posto, a interculturalidade está envolvida no esforço pela construção de uma sociedade mais justa, equânime e plural.

Segundo Walsh (2017), discursos de convívio e tolerância podem apenas camuflar as assimetrias e desigualdades sociais e culturais, de modo a manter as mesmas estruturas de poder capitalista e colonial que passam a "incluir" grupos marginalizados como uma nova

estratégia de dominação. Para ela, o multiculturalismo (neo)liberal norte-americano e o interculturalismo europeu estão nesse lugar, como por exemplo a declaração universal da UNESCO<sup>24</sup> que coloca a diversidade cultural como patrimônio da humanidade e a defende sem que haja qualquer crítica ao capitalismo globalizado.

Para essa autora, a interculturalidade crítica trata-se de um projeto necessariamente decolonial, ainda em construção, mobilizado pelos grupos subalternizados e racializados que intervêm diretamente na matriz colonial, transformando estruturas. Assim, a interculturalidade e decolonialidade são projetos enlaçados e emergentes, como também enfatiza Petit (2015).

[...] dentro da perspectiva do nosso trabalho, voltado para sociedades marcadas por processos de colonização devastadoras, gerando desde genocídios físicos até epistemicídios, o tema da interculturalidade não pode dispensar uma análise da desigualdade racial estrutural que continua transversalizando o país. Sabemos que o encontro das culturas, historicamente, não tem sido exatamente amigável e sim perpassado de toda a sorte de massacres físicos e brutais atos de dominação cultural. Assim, a interculturalidade no currículo só faz sentido se houver equilíbrio entre as matrizes que compõem a brasilidade, de modo que possam conviver em pé de igualdade, em termos políticos, o que, convenhamos, não é a realidade que temos. (PETIT, p. 155, 2015).

O discurso das diferenças, da pluralidade e da diversidade, não pode mais esconder as desigualdades que estruturam nossa sociedade e, portanto, nossa escola. A subalternização epistêmica-cognitiva de grupos e sujeitos racializados praticada é inaceitável, apesar de naturalizada. Os conhecimentos de resistência e insurgência enfrentam a desumanidade a qual são submetidos e fazem curvar a reta. Assim, esta pesquisa alinha-se com as pedagogias decoloniais e afroreferenciadas, como a Pretagogia de Sandra Petit supracitada, na intenção de que na dança na escola, estudantes devem conhecer os referenciais negros e indígenas de forma valorizada e qualificada, de modo efetivamente intercultural.

Se “a decolonialidade não é uma teoria a seguir, mas um projeto a assumir. É um projeto de ação para pedagogicamente andar.” (WALSH, 2017, p. 67), e se eu me reconheço como uma professora implicada nessas questões, que deseja orientar processos artísticos educacionais na escola a partir dessa perspectiva, se faz necessário um questionamento sobre minhas possibilidades atuais e novos encaminhamentos para que essa atuação se realize.

Acredito que aqui valha recuperar um ponto que penso que tenha sido bem apresentado no primeiro capítulo. Na minha história com a Dança, foi conflituoso me sentir mais apropriada a ensinar danças que passei a questionar como eurocêntricas e que, portanto,

---

<sup>24</sup> A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) é uma agência especializada das Nações Unidas (ONU) com sede em Paris, fundada em 16 de novembro de 1945, com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, ciências naturais, ciências sociais/humanas e comunicações/informação.

desejei rejeitar em um dado momento. A partir das minhas experiências desde a infância, durante e depois da formação universitária em Dança, percebo o balé clássico, a dança moderna e as danças contemporâneas nos seus referenciais da dança cênica ocidental, como danças mais consolidadas no meu corpo. Ao longo da minha trajetória profissional, são danças com as quais eu me sinto mais autorizada a trabalhar.

No entanto, meu interesse por outras danças sempre se fez presente, sendo essas possibilidades que mobilizaram e mobilizam meu corpo de modo muito contundente. Experiências com danças afrodiaspóricas, danças-afro e danças do universo das culturas populares encontraram, devido ao sistema da colonialidade, menos espaço e menos tempo de dedicação em minha formação em Dança. Outro fato importante é a minha posição enquanto mulher branca. Todas as problematizações em termos de raça que vivenciei, desde que comecei a me mover a partir das inquietações, que hoje me trazem até a presente pesquisa, são elementos importantes a serem considerados. Questões no que concerne à apropriação cultural, por exemplo, são atravessamentos relevantes.

Todavia, como professora, se entendo que essas danças são importantes, percebo como meu papel proporcionar seu aprendizado da maneira mais aprofundada, crítica e contextualizada possível na educação básica. Na minha atuação docente, princípios dessas danças podem mobilizar vivências nesses repertórios em termos de conteúdos, mas também no que se refere aos processos metodológicos, no sentido de reconhecer valores filosóficos-pedagógicos das cosmopercepções africanas e indígenas como orientadores das aulas. Experiências como a Pretagogia (PETIT, 2015), Pedagogia (ROSA, 2013) e a Pedagogia da Circularidade (FERREIRA, 2019) são as principais referências escolhidas, dentre tantas outras possíveis, para esta investigação.

Se problematizo o meu lugar de privilégio racial e considero que a educação para as relações étnico-raciais é responsabilidade de todas as pessoas, entendo como movimento urgente a não reprodução dos discursos da branquitude e o posicionamento como aliada no enfrentamento ao racismo e suas conseqüentes violências físicas, simbólicas e epistêmicas. Além do mais, o foco em um contexto de educação básica está nas turmas de estudantes, o que revela a necessidade de se refletir sobre o perfil desses grupos no CAP UFPE, com as quais o trabalho está sendo desenvolvido.

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco tem transformado significativamente o retrato de seu corpo discente. A partir de 2017, com a política de reserva de 50% de vagas para estudantes de escola pública, nosso Colégio, felizmente, enegreceu. Se antes o perfil de estudantes era de corpos brancos de classe média advindos de escolas

particulares, hoje temos uma representação expressiva de pessoas racializadas. Isso aconteceu no momento em que a periferia começou a acessar a escola, ainda que as reservas de vagas não tenham sido cotas raciais, o que demonstra a intersecção de raça/classe no nosso país colonizado.

Esse movimento de enegrecimento do corpo discente observado no CAP UFPE, um colégio parte da Universidade Federal de Pernambuco, tem ocorrido desde 2012 em outras universidades brasileiras após a aprovação da Lei Federal n. 12.711, responsável pela instituição das cotas étnico-raciais em todas as Universidades Federais. A Universidade Federal de Brasília foi pioneira de dois grandes movimentos de descolonização no contexto acadêmico. Primeiro, a luta pelas cotas para pessoas negras e indígenas em 2003. E, após essa conquista, intensificaram os debates acerca dos currículos colonizados, racistas e branqueados e, com essas discussões, a proposição do movimento Encontro de Saberes que promove a recepção de mestras e mestres – indígenas, quilombolas, comunidades afro-brasileira e culturas populares tradicionais – como docentes da Universidade com a mesma importância de docentes com Doutorado. Esse movimento, em expansão, se faz presente hoje em outras nove Universidades brasileiras.

Carvalho (2010) defende, a partir da proposição do Encontro de Saberes, o papel fundamental da instituição universitária na luta pela descolonização. Afinal, esses espaços são responsáveis pela preparação de muitos profissionais que ocupam posições de maior prestígio nessa conjuntura social e, por isso, essas pessoas necessitam de uma formação antirracista e sensível à diversidade de saberes não-ocidentais.

Esta pesquisa acontece na educação básica, mas as questões que ela levanta, no que diz respeito à minha história com a dança, a minha urgência em tratar deste tema e meus preparos e despreparos para lidar com a temática, perpassam também as formações universitárias, as Licenciaturas em Dança. Na conclusão do meu curso na UNICAMP, em 2012, esses assuntos não faziam parte do currículo. Mas, ao que parece, a realidade hoje não é a mesma. Pesquisas de pós-graduação na área, em diversos locais, têm desenvolvido cada vez mais esse debate e, posso dizer da minha experiência como supervisora de estágios de estudantes da graduação do Curso de Dança da Universidade Federal de Pernambuco, estes assuntos acerca das relações étnico-raciais têm sido cada vez mais presentes nos discursos e práticas das pessoas licenciandas.

O Encontro de Saberes nos provoca a compreensão de que a luta descolonizadora deve ser travada no interior dos espaços acadêmicos, reprodutores dessas lógicas, enfrentando as contradições de uma produção acadêmica que disserta sobre a descolonização enquanto atua

na manutenção das mesmas estruturas. E considero que essas provocações podem ser trazidas para a escola de educação básica. Tratam-se de iniciativas que demarcam uma possibilidade crítica dentro de uma hegemonia dada, perspectivas que são capazes de ampliar a concepção de quem pode ensinar, sobre o que e de que modo podemos aprender nos contextos escolares.

A escola brasileira carrega a herança de nosso passado colonial, os conhecimentos eurocentrados, o discurso da ciência moderna e da universalidade do pensamento ecoam nas salas de aulas, carteiras enfileiradas e corredores. Isso é cotidianamente vivenciado nos horários estabelecidos, nas disciplinas segmentadas e nas grades curriculares. A instituição escolar impôs a cultura dos povos dominantes e tornou “errada”, “sem valor”, “ignorante” toda identidade que se expressava e que se expressa de modo distinto. A escola continua a reproduzir um ideal, em suas linhas e entrelinhas, de educação como o que faz de uma pessoa mais culta e civilizada em oposição ao que é concebido como primitivo, por isso trata-se de uma instituição da branquitude.

Essa mesma lógica exposta acima se faz presente também nas Instituições de Ensino Superior que, a partir da políticas de cotas raciais, começam a receber grupos marginalizados, até então severamente excluídos desses espaços. Diante desse avanço, argumentos equivocados e preconceituosos a respeito da queda da qualidade de ensino são frequentes, assim como são necessários debates sobre a permanência e o diálogo desses currículos com esse novo público.

Carvalho (2010) enfatiza que a necessidade do ingresso de pessoas racializadas nas Universidades significa também dizer que os únicos saberes válidos são os saberes eurocêntricos presentes nessas instituições de ensino. Dessa forma, ainda que, por um lado, essa ação seja consequência de uma luta antirracista que alarga os portões das Universidades, por outro, e contraditoriamente, o autor aponta para esse acontecimento como desqualificação, ainda que não intencional, dos saberes não eurocêntricos. Afinal, se as políticas afirmativas investem no ingresso de pessoas marginalizadas nas Universidades, é o mesmo que dizer que o único conhecimento válido é o científico, moderno e ‘universal’ acessado nesses espaços. Qual seria então a saída? Carvalho propõe, então, o movimento político-científico de cotas epistêmicas.

Nesta proposta, concretizada no Encontro de Saberes na UNB e outras Universidades, pessoas indígenas, negras e quilombolas não ocupam apenas o lugar de aprendizes. Em uma perspectiva descolonizadora, esses saberes distintos dos hegemônicos ocidentais, nos ensinam, são mestres e precisam ter seu espaço garantido dentro dos muros da Universidade que, dessa forma, passa a atuar na direção do pensamento pluriespistêmico.

Gosto de pensar a política de cotas como uma oportunidade que esse povo preto, periférico e de baixa renda está dando ao mundo acadêmico convencional, eurocêntrico e embranquecido de conhecer os nossos saberes. (GIL, 2021).<sup>25</sup>

Essa foi a frase de Gilberto Gil quando convidado a opinar sobre a política de cotas raciais, e é essa a ideia que perpassa este trabalho. Grandes passos foram dados no Colégio de Aplicação no sentido de enegrecer seu corpo discente, mas em termos curriculares, esta pesquisa pensa quais as transformações necessárias. Ainda que esta pesquisa não trate especificamente do debate curricular da componente curricular, ela questiona e experimenta essas problematizações nas práticas docentes investigadas, como a Dança pode se mover para que outros saberes, para além dos eurocêntricos, possam fazer parte da roda em termos de conteúdos, procedimentos metodológicos e perspectivas pedagógicas.

Se as linhas da Dança na escola já não eram tão retas e provocavam deslocamentos nas linearidades da instituição escolar, a proposta é para que essa linha, não mais monoepistêmica e viva de dimensões decoloniais e afroreferenciadas, faça curvar os conhecimentos hegemônicos aniquiladores de saberes plurais e diversos.

## 2.2 LÓGICAS BINÁRIAS RETIFICAM OS CORPOS

As cosmopercepções indígenas e africanas e afro-brasileiras, universos vastos e diversos, são dimensões que oferecem compreensões de mundo distintas da modernidade ocidental. Entre essas distinções, os caminhos trilhados por essa pesquisa encontraram na discussão da binariedade/não-binariedade uma importante chave orientadora das reflexões para outras intervenções possíveis nos contextos escolares.

Como observado por Rita Segato (2012) em seus estudos sobre as relações de gênero na perspectiva decolonial: “No mundo da modernidade não há dualidade, há binarismo. Enquanto na dualidade a relação é de complementaridade, a relação binária é suplementar, um termo suplementa o outro, e não o complementa” (SEGATO, 2012, p.122). O corpo é campo de possibilidades, lugar dos cruzos em suas complexidades e contradições. Os binarismos, marcadores da modernidade/colonialidade, não admitem a conjunção de soma, a diversidade e as coexistências.

A lógica excludente do ou, que diz que ou é isto ou aquilo, fundamenta-se na ideia de pureza e diferenciação, posicionando sua rejeição ao Outro, ou, diante das diferenças, amálgama misturas até que aparentem suposta homogeneidade, em um movimento de

---

<sup>25</sup> Disponível em <https://www.geledes.org.br/inclusao-racial-vem-ganhando-peso-como-tendencia-esg/>

violência e apagamento de identidades. Os conhecimentos afro-ameríndios são saberes de encruzilhada, que atuam em ritmo sincopado (SIMAS e RUFINO, 2018). São saberes de fresta que, diante da violência contínua, encontram brechas para existir. A escola, habitualmente, é contexto de retificação de corpos, e o ensino de danças pode operar em consonância a esta concepção. Refletir sobre os binarismos da colonialidade que se fazem presentes abre caminhos para uma educação em dança transgressora.

As culturas de síncope nos fornecem contradições para praticarmos estripulias que venham a rasurar a pretensa universalidade do cânone ocidental. Impulsionados pelas sabedorias dessas culturas, temos como desafio principal a transgressão do cânone. Transgredi-lo não é negá-lo, mas sim encantá-lo cruzando-o a outras perspectivas. Em outras palavras, é cuspi-lo na encruza. Enquanto algumas mentalidades insistem em ler o mundo em dicotomias, teimando na superação de um lado pelo o outro, o poder da síncope se inscreve no cruzo. É no limite entre o que é cruzado, que o catiço pratica seus rodopios inventivos. (SIMAS e RUFINO, 2018, p. 19).

Os autores Simas e Rufino, ao tecer a argumentação da pedagogia das encruzilhadas, colocam que Exú é a própria síncope, uma base rítmica de alteração inesperada, causada pelo prolongamento de um tempo fraco sobre um tempo forte. Essa quebra de previsibilidade, de constância, revelada nas imagens da ginga da capoeiragem ou no drible damalandragem, convida à elaboração de pensamento e formas de viver que lidam com as complexidades inerentes à vida.

A organização engendrada pelos modos que determinam “ou”, “ou isto ou aquilo”, tendem ao equívoco da simplificação, da redução, do aniquilamento das diferenças e diversidades. As perguntas não se esgotam em uma única resposta. Se os conhecimentos existentes e praticados no mundo são diversos, ambivalentes e inacabados, abrem-se os caminhos para campos inventivos que revelam infinitas tramas de saberes, racionalidades para além da normatividade do cânone ocidental.

Dado que nenhuma forma de conhecimento pode responder por todas as intervenções possíveis no mundo, todas as formas de conhecimento são, de diferentes maneiras, incompletas. A incompletude não pode ser erradicada. Entre os diferentes tipos de intervenção pode existir complementaridade ou contradição. Tudo depende do uso de procedimentos adequados de tradução intercultural, mediante os quais é possível identificar preocupações comuns e aproximações complementares, assim como, está claro, contradições intransponíveis (SANTOS, 2007, p. 88).

Desprezar essa racionalidade ocidental também não parece ser caminho de encruzilhada. Evidentemente, não se trata de levantar uma bandeira branca, ingênua, e ignorar os sistemas de opressões e os séculos, ainda em curso, do projeto racista colonial que

engendra desigualdades, violências e mortes físicas e simbólicas. Contudo, o desenlace de repulsa geral aos saberes ocidentais, repete lógicas totalizantes e dicotômicas típicas dessa episteme que se está a criticar. O “ou” emerge dos quadrados, da dureza, da linearidade, da pretensão e da arrogância da autossuficiência e excepcionalidade. Diante do histórico de genocídio físico, cultural e epistêmico, o confronto é mais do que plausível e essa reflexão não se dirige a excluí-lo.

Almeja-se mais possibilidades, cruzadas, conflitos malemolentes do capoeirista que joga, que ginga e que sorri para seu oponente antes de dar a rasteira. E não deixa de observar e trazer as artimanhas do oponente para si, porque cabe. Na roda que gira infinita há espaço ético, estético, poético, pedagógico e político para a interculturalidade. Ao mesmo tempo, a condição de constante aprendiz, não significa desvalorização dos nossos saberes prévios. Ao contrário. As trajetórias e conhecimentos pregressos são motivo de grande apreço. As contradições existem nas lógicas modernas e dicotômicas nas quais todo o espaço é ocupado pela presença da conjunção de exclusão ou. Nas encruzadas, quem coordena as orações é o “e”, conjunção de soma. Assim, não se trata de ser aprendiz ou conhecedor, mas de ser aprendiz e conhecedor, e com mais tantos “e”, “E”, “e”, “E”, que a marcação sincopada pode oferecer.

### 2.3 ENTRELACE DO PEDAGÓGICO COM O DECOLONIAL

As pedagogias decoloniais retomam os legados das lutas contra as violências decorrentes das opressões de comunidades, seus conhecimentos e seus modos de existir. Práticas pedagógicas decoloniais, em seu esforço para transgredir e subverter a colonialidade em todos seus sentidos político, ontológico, epistêmico, espiritual, existencial, existem desde o início do momento histórico da colonização, assim como a decolonialidade, tratada na parte inicial do capítulo “Giro Decolonial”, mesmo que a criação dos termos sejam relativamente recentes. Essas lutas aconteceram nos territórios da América Latina e ainda acontecem. Desde as últimas décadas do século XX é possível reconhecer nas pedagogias críticas e da educação popular horizontes de articulação entre o pedagógico e o decolonial.

A partir da questão sobre a implicação de “pensar o decolonial pedagogicamente e o pedagógico decolonialmente” (WALSH, 2017, p. 31, tradução nossa), Catherine Walsh, uma estadunidense que atua como acadêmica e militante no Equador, tem desenvolvido teorias a respeito desse tema. É com base nesse trabalho intelectual que este subcapítulo pauta a discussão acerca do entrelace entre o pedagógico e o decolonial.

A proposta de Pedagogias Decoloniais de Catherine Walsh se apresenta como um

contínuo reconhecimento e questionamento da existência de uma estrutura de poder alicerçada na intrínseca relação entre o moderno e o colonial. Trata-se de um pensamento que surgiu a partir das lutas históricas dos povos indígenas e afrodescendentes frente a colonização e a colonialidade, pela problematização da imposição de modelos europeus como universais e construção de pensamentos a partir de outras epistemologias. Segundo a autora, a definição de pedagogias decoloniais está relacionada à:

Práticas que abrem caminhos e condições radicalmente ‘outras’ de pensamento, re e in-surgimento, levantamento e edificação, práticas entendidas pedagogicamente – práticas como pedagogias – que por sua vez fazem questionar e desafiar a razão única da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente, desenganchando-se deles. Pedagogias que animam o pensar desde e com genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de vida distintos. Pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de ‘outro modo’, pedagogias que encaminham para projetos, processos de caráter horizontal e com intenção decolonial. (WALSH, 2017, p. 28, tradução nossa).

Catherine Walsh convoca as contribuições de Paulo Freire, importantíssimo pedagogo brasileiro mundialmente reconhecido; Franz Fanon, que apresenta contribuições substanciais acerca dos corpos racializados e a descolonização como problema político com possíveis intervenções para as práticas pedagógicas; e Amílcar Cabral, conhecido como ideólogo e pedagogo da revolução que aponta outras saídas para estas questões. Segundo ela, existe uma profunda afinidade entre as Pedagogias Decoloniais e esses autores. Iniciaremos a discussão com a relação entre a Pedagogia Decolonial por ela proposta e a Pedagogia Crítica elaborada por Paulo Freire nos anos de 1960, na medida em que ambas articulam práticas educativas nas lutas contra a opressão.

Dentre os aspectos mais trabalhados por Paulo Freire que podemos ressaltar como fundantes de sua abordagem, está a postura docente que não ignora ou julga os conhecimentos e experiências de discentes. Do mesmo modo, alinhado a este pensamento freireano, está justamente a compreensão de que todas as pessoas estão em situação de aprendizagem, embora divididas entre as posições circunstanciais de discência e docência. Este trata-se de um dos princípios pedagógicos principais para uma educação democrática, libertadora e emancipadora.

Freire, crítico à forma ‘bancária’ da educação, que restringe estudantes à condição de meros receptáculos de palavras e pensamentos prontos, o que pressupõe o respeito e a valorização dos saberes dos grupos de educandos entendidos como sujeitos de conhecimento, compreende a prática educativa como um ato político. Para ele não há prática social mais política que a educativa, pois é urgente que a educação assuma seu papel interventor na

realidade pela reinvenção da sociedade. Para transformar é preciso o desenvolvimento de leituras críticas e, para isso, a pessoa na situação de educadora não pode ser uma repetidora, mas sim ser verdadeiramente atravessada pelas questões que a rodeiam.

Daí a impossibilidade de vir a se tornar um professor crítico, se mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador. O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória – não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação com o que leu e o que vem ocorrendo em seu país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética mas pensa mecanicistamente. Pensa errado. É como se os livros todos cuja leitura dedica tempo farto nada devessem ter com a realidade de seu mundo. (FREIRE, 1996, p. 27).

Um bom repetidor pode, inclusive, ser um repetidor dos discursos a respeito da decolonialidade e das pedagogias decoloniais, sem que isso, de fato, se faça presente intrinsecamente no seu fazer. Práticas que problematizam, que perguntam, que mesmo sem respostas certas continuam a busca por frestas, parecem estar mais alinhadas ao sentido do pensar o entrelace do pedagógico com o decolonial.

Quanto a outra referência para a Pedagogia Decolonial destacada por Walsh, Frantz Fanon, a autora pontua que ele discutiu em seus trabalhos as lutas de descolonização, libertação e humanização, em termos individuais e coletivos, de sujeitos racializados. Ao apresentar a descolonização como problema político com possíveis intervenções de práticas pedagógicas, Fanon oferece bases para que o decolonial seja pensado pedagogicamente, assim como o pedagógico pode ser pensado decolonialmente.

Ainda que Fanon não parta de discussões pedagógicas e sim dos problemas políticos da situação colonial, ao atribuir um sentido prático e concreto às lutas de descolonização, de intervenção na realidade, ele revela seu pensamento pedagógico. Segundo Fanon, a descolonização é um processo de desaprendizagem das imposições coloniais e reaprendizagem de novas existências possíveis. Assim, enquanto Paulo Freire contribui epistemologicamente no sentido do conhecer criticamente para transformar a realidade social, Franz Fanon, com quem Freire também dialogava em seus trabalhos, traz o problema ontológico existencial que forma a base da opressão colonial: a racialização.

As estratégias de aprender a resistir por parte das populações indígenas e afrodiáspóricas são pedagogias decoloniais. Para pensar pedagogias decoloniais na atualidade, os princípios de Zapata elencados por Walsh, podem trazer grandes contribuições. Entre eles: investir trabalho intelectual no cuidado das cicatrizes do colonialismo e da ferida colonial, enfrentar o desconhecimento da História, Filosofia e Ciência indígena e afrodiáspórica,

superar comportamentos e atitudes mentais herdados dos processos de escravização, revelar o projeto racista e alienante da História, Filosofia e Ciência eurocêntricas e reconhecimento das sabedorias empíricas e mágicas sobre a natureza e as lutas libertadoras, compreender a criatividade como estratégia de resistência dos grupos subalternizados, compreender todos os humanos e não-humanos como parte de uma grande família, compreender a diversidade humana e a fraternidade entre os povos em uma perspectiva que nada tem a ver com a mestiçagem nacionalista homogeneizante.

Zapata, assim como Freire e Fanon, aponta, cada um à sua maneira, práticas pedagógicas de descolonização no cenário das lutas sociais. O enlace do pedagógico e do decolonial está, portanto, relacionado com a ideia de docentes militantes, pessoas comprometidas com a reinvenção de outras formas de existência. Em sua obra, Walsh não limita a compreensão de pedagogia aos espaços de educação escolarizados, ao contrário, em concordância com Paulo Freire, coloca que “a Pedagogia se entende como metodologia imprescindível dentro de e para as lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação” (WALSH, 2017, p. 29, tradução nossa). Apesar deste trato amplo dado à educação, o presente trabalho questiona-se: quais são as traduções possíveis desta perspectiva para a educação básica, no sentido de que como a Escola, tão impregnada por lógicas eurocêntricas, com a supervalorização dos conhecimentos científicos ocidentais, pode ser confrontada pelas Pedagogias Decoloniais.

O modo de funcionamento da modernidade impôs à escola o imperativo da racionalidade técnica-científica. O processo colonizador promoveu a desconexão com a vida e com a espiritualidade, tendo como consequência uma sociedade e uma escola desencantada. Para Simas e Rufino (2018), compreender a educação como possibilidade de reencantamento trata-se de uma proposta pedagógica de reencontro com uma ética biointerativa que não fragmenta natureza e sociedade.

O encantamento como uma capacidade de transitar nas inúmeras voltas do tempo, invocar espiritualidades de batalha e de cura, primar por uma política e educação de base comunitária entre todos os seres e ancestrais, inscrever o cotidiano como rito de leitura e escrita em diferentes sistemas poéticos e primar pela inteligibilidade dos ciclos é luta frente ao paradigma de desencanto instalado aqui. Ou seja, o encanto é fundamento político que confronta as limitações da chamada consciência das mentalidades ocidentalizadas. (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 7).

Mesmo as atuais tentativas de melhores relações com o meio ambiente, como as ideias de desenvolvimento sustentável, seguem raciocínios de políticas de desencantamento, corroborando com a manutenção do carrego colonial (SIMAS e RUFINO, 2018). Propostas

de uma educação para a sustentabilidade servem ao propósito da construção de sociedades contra a natureza, elaborando sofisticados discursos que não passam de estratégias para a reprodução dos interesses de corporações. O desencantamento está estritamente relacionado com as monoculturas, tão homogeneizantes. Como colocado por Krenak (2019), vivemos em uma abstração civilizatória absurda, as diversidades são negadas e são oferecidos “o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo”. (KRENAK, 2019, p.12). Apresenta-se, então, como questão, como o ensino de Dança na escola pode se relacionar com as pedagogias decoloniais e afrorreferenciadas de modo a se conectar com a vida que dialoga com as pluralidades de existências e culturas, em uma perspectiva de reencantamento do mundo.

## 2.4 PEDAGOGIAS AFROREFERENCIADAS

As reivindicações fomentadas nas lutas dos diversos movimentos sociais étnico-raciais, resultados da mobilização dos movimentos negro e indígena e das múltiplas formas de resistência cultural afro-indígenas, conquistaram, dentre outras ações, os marcos históricos das Leis no. 10.639 e 11.645<sup>26</sup>. Estas, de suma importância como política de reparação, valorização e afirmação, tratam de processos de inclusão dos saberes africanos, afrodiáspóricos e indígenas nos currículos escolares. Na esteira dessas transformações, surgem pesquisas que se preocupam com a efetiva implementação dessas Leis, para que as palavras saiam do papel e realmente se corporifiquem e constituam o chão da escola, da Universidade e de outros contextos de ensino. Três produções dedicadas ao movimento de afrorreferenciamento nas vivências educacionais tornaram-se guias principais para esta dissertação. Essa escolha se deu pela consistência e importância dessas obras e pela relação direta estabelecida com as Artes Corporais e Artes da Cena.

Em destaque, a obra “Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral na formação de professoras e professores - contribuições do legado africano para a implementação da Lei no. 10.639/03”, da autora Sandra Haydée Petit, com sua primeira edição no ano de 2015, um referencial teórico-metodológico com bases nas cosmovisões africanas para emporecimento da pedagogia, dos currículos escolares e engajada na atuação de formação docente.

Em seguida, “Pedagoginga, autonomia e mocambagem”, de Allan da Rosa, de 2013,

---

<sup>26</sup> A Lei 10.639, de 2003, torna obrigatório o ensino de História da África e da Cultura afro-brasileira em todas as escolas brasileiras. A Lei 11. 645, de 2008, amplia a obrigatoriedade também para o ensino da cultura indígena.

que compartilha anos de prática de educação popular, a partir da concretização de cursos independentes nas periferias de São Paulo, sintetizados em uma proposta pedagógica traçada nos referenciais filosóficos e epistêmicos das culturas negras.

Em diálogo com essas duas obras fundantes, está a referência mais recente, de 2019, “Pedagogia da Circularidade Afrocênica: diretrizes metodológicas inspiradas nas ensinagens da tradição do Candomblé Congo-Angola”, do autor Tássio Ferreira. Nessa tese de Doutorado, recentemente também publicada em livro, a reflexão é sobre como as estruturas do pensamento tradicional do candomblé e da filosofia Bantu podem inspirar poeticamente processos de ensino-aprendizagem nas Artes da Cena.

Nessas propostas, a partir da compreensão dos valores da cosmovisão africana, podemos reconhecer o incentivo para que docentes busquem e produzam conhecimento dentro dessa matriz e por esse motivo foram escolhidas como referenciais primordiais para o desenvolvimento da pesquisa. Tratam-se de convites de reflexão para a pessoa leitora a respeito do fazer educativo, convite este aceito na presente pesquisa que elabora uma proposta de aulas com as provocações instigadas por essas obras. Realizo, então, uma breve contextualização de cada uma dessas obras selecionadas, ressaltando os principais pontos de diálogo com as investigações promovidas com as turmas do Colégio de Aplicação da UFPE.

Na proposta metodológica denominada Pretagogia, Sandra Petit (2015) posiciona a importância do reconhecimento dos valores filosóficos-pedagógicos da cosmovisão africana que perpassam diversas danças afro-descendentes. Em sua pesquisa, intitulada deste modo para enfatizar que se trata de uma Pedagogia que potencializa os aprendizados da ancestralidade africana, a discussão é voltada para a criação de referenciais para a formação de docentes com disposição para implementar, nos currículos escolares e universitários, a história e as culturas africana, afro-brasileira e afrodiaspórica.

A Pretagogia, referencial teórico-metodológico em construção há alguns anos, pretende se constituir numa abordagem afrocentrada para formação de professores/as e educadores/as de modo geral. Parte dos elementos da cosmovisão africana, porque considera que as particularidades das expressões afrodescendentes devem ser tratadas com bases conceituais e filosóficas de origem materna, ou seja, da Mãe África. Dessa forma, a Pretagogia se alimenta dos saberes, conceitos e conhecimentos, de matriz africana, o que significa dizer que se ampara em um modo particular de ser e de estar no mundo. Esse modo de ser é também um modo de conceber o cosmos, ou seja, uma cosmovisão africana. (PETIT, 2015, p. 119).

Elementos considerados estruturantes na cosmovisão africana, em relação ao corpo, à natureza, à circularidade, à comunidade, à palavra, à ancestralidade, à resistência, à musicalidade, à intergeracionalidade e à magia, tornam-se conteúdos e orientações

metodológicas em uma perspectiva transdisciplinar. Petit tece críticas aos apagamentos históricos relativos às contribuições culturais de matriz africana em geral, inclusive na Pedagogia. Ela afirma que os estudos nas graduações de pedagogia, a partir de sua experiência como professora desta área na Universidade Federal do Ceará há mais de 25 anos, continuam embasados em teorias predominantemente francesas e norte-americanas, tendo Paulo Freire como um dos únicos brasileiros como parte das bibliografias, importantíssimo autor, mas que também não faz menção às culturas negras nas suas obras.

Diante da amplitude e diversidade cultural do planeta, a Pretagogia convoca à reflexão a respeito de como a própria História da Educação é contada sempre a partir da Europa e América do Norte, de modo que é naturalizado que o termo Pedagogia se refira apenas a teorias e a práticas exercidas por pessoas brancas dessas regiões do mundo. Mais do que revelar explicitamente o racismo, Petit compreende como relevante potencializar as africanidades, de modo a valorizar as contribuições pedagógicas e filosóficas para a prática educacional e criar espaços para experiências condizentes com essa matriz. Assim, como já pontuado, as inspirações na tradição oral africana nos trabalhos da Pretagogia atuam no empretecimento da Pedagogia excessivamente europeizada, de forma que:

(...) não se trata de focar na cor das pessoas envolvidas e sim em seus referenciais que, a nosso ver, precisavam estabelecer a conexão com ancestralidade africana, tão rejeitada ou simplesmente relegada ao esquecimento e à indiferença. (PETIT, 2015, p. 150).

Assim, a autora compreende que há marcadores de africanidades, em todos os brasileiros, independentemente de sua cor de pele. Essas referências estão presentes, em maior ou menor grau, no nosso corpo-memória, queiramos ou não, pela inegável influência africana na brasilidade.

A proposta consiste em encontrar as fortes potências ancestrais adormecidas pelo esquecimento institucional, entre elas, as construções coletivas do conhecimento e relações comunitárias, já que em coletivos maiores é que se atinge maior riqueza de ideias, noções e conceitos. Na cosmovisão africana, o convívio é alimento e dimensão espiritual capaz de gerar afetos transformadores na educação. Além das práticas corporais e artísticas, a Pretagogia incentiva a relação comunidade-escola, promovendo encontros em áreas naturais, ao ar livre, saídas para locais de praticantes das culturais tradicionais e visitas de mestres e mestrans nos contextos educacionais.

Dentre os objetivos dessa perspectiva pedagógica, está a introdução à cosmovisão africana, no sentido de ressaltar valores ancestrais comuns à diversidade de culturas presentes

no continente africano e nas afrodiásporas das Américas, divulgar a produção bibliográfica e literária de autores africanos e afrodescendentes, mostrar as influências da cosmovisão africana na sociedade brasileira e desmistificar estereótipos, notadamente no que diz respeito às marcas culturais da religiosidade, tendo em vista que se torna impraticável não lidar com as referências às dimensões religiosas como fonte de todas as manifestações.

Sodré (1997) utiliza o termo culturas de Arkhé para se referir às culturas que se fundamentam na vivência e reconhecimento da ancestralidade, como é o caso das culturas negras e também indígenas. Dessas culturas, segundo Petit, de forma geral e salvo as diferenças e especificidades de cada cultura, é possível identificar princípios tais como: unidade na diversidade, firmeza junto com flexibilidade, integração das partes, seja do dentro e do fora, seja da verticalidade com a horizontalidade.

Para Petit, o corpo tem papel fundamental nessas culturas. O corpo-dança afroancestral, conceito cunhado por ela, é aquele que dança, canta, conta histórias e mitos, e manipula objetos simbólicos. O corpo é fonte de conhecimento e ocupa um papel de centralidade nas experiências de transversalidade e transposição didática propostas pela Pretagogia “ [...] como nas tradições africanas, o corpo é o principal vetor do conhecimento, incorporando natureza e mundo espiritual de forma integrada (PETIT, 2015, p. 665).

Em diálogo com Sodré (1997), a autora afirma que, na tradição africana, o corpo é um microcosmo do espaço amplo (o cosmo, a região, a aldeia, a casa) tanto físico quanto mítico. Essa relação integrativa do corpo com o território não se faz presente nas tradições greco-latinas, pois, se na perspectiva eurocentrada o corpo se distancia da natureza, na cosmovisão africana ele é fundamento sagrado. O ocidente concebeu o corpo como natureza, sendo esta inferior, e o espírito como algo superior, pertencente à cultura. Como já discutido em outros momentos deste trabalho, os binarismos na modernidade ocidental/colonial operam de modo a segregar e hierarquizar.

No reconhecimento dos valores filosóficos-pedagógicos das cosmovisões africanas, reveladas de forma muito concreta nas corporalidades, no sentido da anatomia simbólica, proposição de Graziela Rodrigues com quem Petit estabelece relação, estão princípios que constantemente se reapresentam. Imagens estas que se fazem presentes também na presente investigação e compõem a estruturação dos laboratórios de aulas de Dança na escola que serão descritos e analisados posteriormente.

Entre esses princípios, podemos destacar a conexão do corpo-dança afroancestral, como posto por Petit, com o chão. Para ela, relacionar-se tão fortemente com o chão é sinal de humildade, contato com a ancestralidade, respeito aos antepassados e às origens das coisas.

Dos pés conectados com o chão nascem os movimentos dos quadris que expressam a força vital, a fertilidade para a criação em tantos sentidos.

Outra imagem é o dançar que, na perspectiva afroancestral aqui tratada, remete a uma noção circular do mundo, na qual início e fim se encontram, em eterna renovação. Como característica da circularidade como conceito, está o fenômeno respiratório nas danças negras, princípio criador, experienciado por movimentos alternados de contração e de expansão próprios não somente da nossa respiração, mas também da natureza como um todo. Identificar a respiração na natureza é atentar para os ciclos, para o funcionamento circular da vida, que se apresenta a todo o momento em movimento, e quando retorna, não volta igual.

Outro princípio é a aprendizagem pela experiência. A palavra tem força e dizer é fazer, e aprende-se fazendo, e mais vale as vivências do que uma pessoa cheia de palavras que não as viveu, “ [...] pois existem coisas que não 'se explicam', mas que se experimentam e se vivem” (BÂ *apud* PETIT, 1982, p. 193).

Esses princípios são colocados também pelos outros autores, em consonância. Na Pedagoginga, de Allan da Rosa, a cultura afro-brasileira também é enfatizada como uma cultura da experiência. É uma cultura de iniciação, de conhecimentos construídos na presença, no encontro efetivo com o outro. É força viva. A pessoa que está na posição de mestre, portanto, não ensina, mas inicia, ou seja, cria condições para que a aprendizagem aconteça em uma situação de aprendizado aberta, infinita e com espaço para a descoberta, o indeterminado e o encantado.

As vivências da Pedagoginga foram construídas na implementação consistente de cursos independentes nas Periferias de São Paulo. Estes cursos pautavam o ensino de cultura de matrizes afros, cultura que pela necessidade de sobrevivência e pelo gosto de viver continua a resistir, mesmo diante de cinco séculos de lutas em um país racista, segundo o autor. Rosa enfatiza as características culturais negras que se enraizaram por todos os cantos do Brasil, com as inteligências gingadas, em uma malemolência que a matriz eurocêntrica não consegue entender, já que adota constantemente posturas de hostilidade e dominação diante de outras culturas.

Ele também ressalta que as formas ocidentais elegeram a si mesmas como universais, amparadas pelo seu capital, e, mesmo frente a esta pretensa superioridade, a estrutura mental afro-brasileira é integrativa e não excludente, assimila o outro, “ [...] simplesmente porque essa dicotomia rastaquera também não faz parte de nossa cultura, mais habituada a lidar com as contradições complexas, o movimento de roda e os horizontes das encruzilhadas.” (ROSA, 2013, p. 16).

O autor, desejoso de que morrem os estereótipos e as leituras tacanhas acerca dos conhecimentos afrodiáspóricos, reflete sobre a negação da historicidade africana, que sempre surge como algo atemporal, estático, enquadrado em uma ideia fixa de “autenticidade”. E reforça: “A cultura negra, como todas as culturas, não é só retorno a um passado e superficial revivescência. Também é plenamente produção criativa!” (ROSA, 2013, p. 31). Ou seja, no enfrentamento do estilhaçamento existencial, as culturas negras se reengenhavam e fomentam novos movimentos e atuações.

Criador de frestas, quando volta seu pensar para a escola, Rosa identifica burocratização e a tecnicidade que sujeita estudantes a funções despersonalizadas, tão distantes do cultivo às matrizes ancestrais, inseridas da perspectiva do Arkhé, conceito de Sodré utilizado por Petit e também por Rosa.

A Pedagogia vislumbra práticas educativas que valorizem o experimental, o pessoal, o dialógico e o reencantamento do mundo. Rosa ressalta trabalhos de pesquisa em culturas negras que trançam teoria e prática e estes, como a própria Pedagogia, são referências para se lidar com a cultura afro-brasileira na escola. Não há modelos, há estudos a serem realizados, para que não continuemos ancorados em padrões de repeti o simplista de temas. Ademais, a busca perpassa o questionamento de quais alternativas oferecem estas matrizes ancestrais para o entendimento dos processos pedagógicos, em meio as conven es em que se restringe a grande maioria da educa o, oficial e institucional, brasileira.

Para além de “conteúdo” e de presença temática, tão importantes na correnteza dos rios escolares que fluem (ou se travam e transbordam) do ensino fundamental ao universitário, o que ressaltamos na Pedagogia é a forma, a didática, a maneira de gerar e de transmitir saber que permita   abstrai o se enamorar da sensibilidade e do sensorial, do corpo, do que somos, que   água, ponte e barco para qualquer concepo e desfrute de conhecimento. (ROSA, 2013, p. 124).

Nessa concepo de educa o que depende do convívio social, da colabora o, do tecer junto, as poéticas-pedagógicas negras e indígenas do Brasil convidam docentes a lidarem com o inesperado, com o risco e com o desconhecido, em uma constante revisão de si mesmo perante o encontro com as turmas de estudantes.

Rosa estabelece, na Pedagogia, imagens simbólicas da cultura afro-brasileira. Elas são elencadas como presenças indispensáveis na cultura afro. Esses elementos possibilitam o encontro com os universos afrodiáspóricos, na perspectiva da cultura de experiência e podem ser levados para a sala de aula como fomentadores e disparadores poéticos para a vivência dos processos pedagógicos.

Essas imagens simbólicas são elencadas e trabalhadas pelo autor, em determinado

momento de sua obra. São elas: a cabaça, tão utilizada em instrumentos musicais e como recipiente, é cesto de ancestralidade e símbolo gerador de criação; os alimentos e as folhas, atributos arquetípicos das comidas de santo e outras entidades afro-ameríndias e dos banhos de ervas de cura; os búzios, fontes de segredos, a casa, como corpo-morada e relação profunda com o território que se habita; os tecidos, com suas estamparias e tramas, movem o ar e indicam pessoas e identidades; os perfumes, fragrâncias e defumadores, tão frequentes nas culturas afro-brasileira, limpam os carregos e dão passagem; o quintal, como espaço da confraternização musicada e dançada, a árvore, símbolo de raiz que possibilita longos alcances; e o tambor é fala e ritmo, ritmo chama a roda, roda comandada pelo mestre. Travessias e mediações nos símbolos do navio, da teia e da encruzilhada.

As densas e poéticas escritas sobre cada um desses símbolos presentes no livro foram muito inspiradoras e orientaram fortemente o desenvolvimento das aulas investigativas da presente pesquisa. Trabalho que será descrito e analisado no capítulo três desta dissertação.

A obra de Tássio Ferreira se relaciona intimamente com as obras de Petit e Rosa tratadas acima. A perspectiva de imersão no mundo da natureza e dele retirar todo o conhecimento necessário para a vida é o que inspira a Pedagogia da Circularidade. O próprio símbolo do círculo, a imagem da ida e do retorno, sem hierarquizações, é compreender os modos de aprendizado a partir de uma perspectiva descolonizada.

Crítico ao despreparo da escola brasileira no que concerne o trabalho com as culturas africana e afro-brasileira, o autor frisa a permanência dos valores europeus e cristãos nas instituições de ensino, com a recorrente discriminação da pessoa negra e da cultura negra. E, para não parecer racista, a saída encontrada pela escola são eventos que tendem a folclorizar e calendarizar ações em que seja possível algum reconhecimento instantâneo de negritude. Maquiagens em certas datas para que o sistema de opressão se perpetue durante o ano todo.

O combate ao racismo, e mais do que isso, os posicionamentos antirracistas de docentes, são ressaltados por Ferreira como compromissos políticos, sendo papel das pessoas que ocupam os espaços de ensino exercer a desierarquização do processo de ensino-aprendizagem, horizontalizar os saberes e garantir caminhos equânimes de acesso ao conhecimento.

[...] não existe uma corrente apenas de pensamento que deve calcar o processo de ensino-aprendizagem, mas o transpassar de cosmovisões diferenciadas. Além disto, com esta provocação epistemológica do ‘anti-pedagógico’, pretende-se inverter a lógica civilizacional ocidental do pensamento; neste sentido, giraremos no sentido contrário, no mesmo sentido das rodas de candomblé, de modo anti-horário, quebrando o fluxo e a lógica do colonizador. Em minha opinião, esta inversão se justifica porque aprender é uma condição da existência. Esta aprendizagem se dá de

modo natural, pela vivência, pelo cotidiano. Então, para seguirmos com este pensamento, faz-se necessário ampliar o olhar e compreender aqui uma provocação etimológica a partir de outra forma de entender a vida – a antipedagogia. (FERREIRA, 2019, p. 110).

A escola, com seus aparatos pedagógicos, constitui-se um ambiente de muita violência na medida em que se distancia da realidade de vida das pessoas estudantes, legitima a fonte de saber eurocentrada como única e impõe padrões de modos de existir. Também é violenta para profissionais da educação que, subdivididos em caixas do saber, vivem fragmentações do pensar, um isolamento total com o saber global.

A escola é uma máquina de fábrica que gira uma engrenagem que faz rodar todo um sistema, enquanto a perspectiva de educação apresentada neste trabalho, em consonância com esses autores e autora, a educação é uma gira de Xirê do terreiro, uma roda em sentido anti-horário e anti pedagógico para a reinvenção de existências. Essa relação da escola com a fábrica não é metafórica, trata-se de uma referência literal. Na Europa do século XIX, as instituições escolares surgiram no formato conhecido até nos dias de hoje, como uma demanda do regime capitalista, para formação de mão de obra para o polo industrial. A própria estrutura da escola remonta a fábrica: horários de entrada e saída, segmentação de disciplinas, refeições cronometradas, docilização de corpos enquadrados em suas carteiras com foco de aprendizagem em determinado tipo de raciocínio.

Em uma perspectiva decolonial, a escola tem outro sentido. Ela é conexão com a vida. Por isso, autores, como Ferreira, compreendem o terreiro como um contexto de aprendizagem e enfatizam a importância desse reconhecimento. Com isso, é importante notar que a perspectiva decolonial atravessa o contexto escolar formal, mas se faz presente de maneira muito mais ampla nos mais diversos espaços do aprender, de modo que, inclusive, essas experiências outras de aprender podem oferecer saídas e possibilidades para que a tradicional instituição ocidental do ensino, a escola, seja problematizada e repensada.

A cosmovisão do terreiro como inspiração para busca de outros paradigmas de educação implica em profundas transformações do que conhecemos atualmente como escola. Por exemplo, no terreiro-escola tudo se aprende o tempo todo, isto é, não há cronologia ou hierarquização dos conteúdos. O terreiro ensina tudo o tempo inteiro. Assim, mesmo que uma criança esteja diante de um conteúdo de mais difícil compreensão para sua faixa etária, ela irá sintetizar o que é possível naquele momento e os conhecimentos habitarão seu corpo e serão ativados posteriormente.

Outro ponto é que não há segmentação ou superespecialização em determinada área, porque a natureza só existe de modo integralizado. Dessa forma, não há como tratar somente

de dança, mas do trançado dos modos de pensar e fazer negros. É recorrente a afirmação de que tudo o que é aprendido, nessa perspectiva, vem da floresta e da ancestralidade, que, por assim dizer, é o espírito de intimidade com a natureza (OLIVEIRA apud FERREIRA, 2007, p. 141).

Antes de alguém entrar na floresta deve preparar-se ritualmente, porque ir para dentro da floresta é entrar numa das mais ricas e bem documentadas bibliotecas vivas na Terra. Em seu leito e abaixo vivem centenas e centenas de criaturas, grandes e pequenas, visíveis e invisíveis, fracas e poderosas, amigáveis e hostis, conhecidas e desconhecidas. Em seu interior correm, serpenteando rios dentro dos quais nadam multidões de peixes. E acima de suas folhagens podem-se ouvir sons e melodias de todos os tipos. Todas essas “coisas”, dentro da floresta, constituem assuntos de aprendizagens para Muntu, das quais ele coleta dados que ele pode “engavetar” em sua memória para uso futuro. Esse é o processo de construir conhecimento – nzailu” (FU-KIAU apud FERREIRA, p. 2).

Durante a colonização, pessoas negras escravizadas foram apartadas de suas bibliotecas naturais e plurais e foram forçadas ao trabalho nos canaviais e cafezais monoculturais. E essa lógica de distanciamento da natureza tem continuidade nos processos de colonialidade.

A tríade "natureza-comunidade-ancestralidade é o triângulo fundamental da existência. Uma existe para outra” (OLIVEIRA apud FERREIRA, 2007, p. 141) e, nessa vida em comunidade, os mais velhos têm grande importância pois, por ter vivido mais, têm condições de ensinar aos mais novos e devem ser respeitados por isso. No terreiro, todos os indivíduos de uma comunidade têm conhecimento, mas os mais velhos sabem mais por que já experienciaram mais da vida, e ainda não sabem nada, como eles mesmos afirmam.

Isso porque a compreensão é de que o conhecimento não se esgota, já que o sagrado é inesgotável. Podemos ensinar os conhecimentos acumulados durante a experiência vivida e o corpo ocupa centralidade nesta concepção. Segundo Ferreira (2007), as pessoas de axé possuem uma forma complexa de aprender pelo corpo, que não pode ser materializada na escrita. O corpo é testemunho das experiências e o que é aprendido jamais é esquecido.

Em síntese, o autor reúne as ensinagens que partem dos povos de terreiros, mais especificamente dos povos de origem Bantu, para conceber os caminhos da Pedagogia da Circularidade, se amparando nas referências da Pretagogia e da Pedagoginga. E são elas: a perspectiva integral, a circularidade, o corpo, a ancestralidade e a experiência viva.

A Pedagogia da Circularidade, assim como as demais pedagogias afrodiáspóricas aqui apontadas, mais do que inclusão, reivindica o reconhecimento dos saberes oriundos de África como legítimos e relevantes nos processos de ensino-aprendizagem. Isso não significa a proposição de um binarismo entre o horizonte eurocêntrico e africano, pelo contrário, enfatiza

o lugar de encruzilhada, amplificando todas as vozes que compõem esse discurso.

As Pretagogias, Pedagogias e Pedagogias da circularidade propõem cenários educacionais plurais, transdisciplinares e antirracistas. Com ênfases na importância do corpo, da experiência vivida, da comunidade e da ancestralidade.

[...] o ato de em-sinar na comunidade de terreiro significa colocar o outro dentro de seu odu, dentro de sua própria sina, do seu caminho, do seu jeito de ser no mundo do jeito como ele é. Entendemos que esta é uma singularidade que merece ser situada dentro do pensamento de matriz africana. Estamos falando do pensamento tradicional africano recriado nas comunidades de terreiro. (MACHADO, 2017, p. 45).

Ensinar, ou, como nos provoca epistemologicamente Vanda Machado, em-sinar, compreende como papel da educação colocar o indivíduo na sua sina, no seu caminho. Isso subverte a lógica ocidental, pois estudar não significa mais acumular informações de uma dada cultura, mas um convite à vivência de experiências de modo a construir seu próprio percurso na passagem por esse mundo, trajetórias que deixam de ser retas e lineares para apreciar as curvas. Esse é o entendimento de Escola que o terreiro-escola preconiza.

Nas próximas páginas, terceiro e último capítulo dessa dissertação, será investigado o que pôde ser feito, a partir dessas referências e reflexões, nas aulas de Dança no CAp UFPE. A partir da descrição e análise das aulas de Dança vivenciadas com as turmas, seguem os fluxos das buscas por giros decoloniais no espaço escolar.

### 3. PRÁTICAS DOCENTES

Chegamos nesse momento tão importante do trabalho. Neste capítulo, apresento e reflito sobre as experiências vivenciadas na escola. Elas são, substancialmente, intervenções concretas fomentadas por todas as reflexões feitas até aqui. Nessa investigação de minhas práticas docentes, a proposta consistiu em pesquisar, junto às turmas de estudantes do 6º ano do CAp UFPE matriculadas na componente curricular obrigatória Dança, as tantas inquietações e atravessamentos (LARROSA, 2002) instigados pela temática das pedagogias decoloniais e afroreferenciadas no ensino de dança na educação básica. Afetada pelo reconhecimento de minhas lacunas e potências de minha formação docente, profundamente mobilizada pela importância da presença das danças afro-ameríndias na sala de aula em termos de conteúdos, metodologias e epistemologias, e em busca de posicionar-me de modo antirracista, essas aulas trataram-se de oportunidades de autoatualizações de minha professoralidade como educadora de dança na escola.

Essas aulas foram, a princípio, no material enviado à banca examinadora na etapa do exame de qualificação, compartilhadas em um formato de roteiro de aulas-laboratório. Este ato e a lógica filosófico-pedagógica que o pressupõe, segundo determinado ângulo de leitura e compreensão, foi alvo de intensas críticas. Assim, acredito que se fazem necessárias considerações sobre esse acontecimento. Penso ser pertinente essa partilha de conflitos no processo de pesquisa na medida em que todas as questões que surgem no percurso tornam-se a própria investigação na orientação metodológica cartográfica.

Proponho-me, então, compartilhar experiências que estão sempre inacabadas, suscetíveis a constantes modificações, em um fazer que não está alinhado com o registro de resultados exatos ou prontos. Digo isto tanto para o movimento de escrita dos subcapítulos que se seguem, com as efetivas experiências nas aulas de Dança na escola, mas também para essa partilha a seguir em específico, a respeito das inquietações vividas na qualificação, tão contundentes e que tanto influenciaram o trabalho principalmente daqui em diante.

A redação deste terceiro capítulo não havia sido iniciada antes da etapa de qualificação. Muitos apontamentos pertinentes foram feitos em partes anteriores do texto e transformações relevantes ocorreram. No entanto, o cerne principal das críticas esteve localizado nessa escrita, naquele momento, ainda por vir. Um roteiro de aulas, até então nomeadas de aulas-laboratório, foi, de modo equivocado, exposto sem as devidas indicações. Em um movimento de autocrítica, é preciso assumir que a apresentação desse material foi realizada

de forma um tanto quanto descontextualizada.

Durante o encontro de qualificação, sinto que não consegui responder às muitas provocações que ouvi, e elas me habitaram durante meses, inclusive gerando entraves e dificuldades para a continuidade da pesquisa. Foram, para mim, apontamentos tão fortes que percebi que precisava conseguir lidar profundamente com eles para ser possível seguir. Diante disso, faço essa escrita inicial como parte de valorização da processualidade da pesquisa e no reconhecimento de que, principalmente pela investigação se tratar de minhas próprias práticas docentes, com embasamento na noção de professoralidade, é de interesse do trabalho que possíveis armadilhas de desconexões entre as compreensões conceituais e o fazer de danças sejam desarmadas. Tendo em vista que somos socializados e educados em uma sociedade de manutenção e reprodução das colonialidades, estamos sujeitos a todo tipo de arapucas, inclusive postas por nós mesmos.

A primeira que destaco, foi o nome até então atribuído aos encontros com as turmas de estudantes: aulas-laboratório. Inicialmente, minha intenção era de traduzir um desejo de investigação, mas compreendi a problematização de como o termo apresenta-se inapropriado por sua direta conexão com um imaginário positivista e cientificista que exatamente se quer combater nas perspectivas decoloniais e afrorreferenciadas, que se opõem à supervalorização dos saberes monoculturais eurocêntricos. Refletir sobre esse aspecto foi interessante, já que esse uso da palavra laboratório me era próximo e o observei como bem aceito em diversos contextos da dita dança contemporânea, como, por exemplo, ao se referir a encontros de processo de criação. Avalio que utilizei o termo a partir dessa bagagem, sem me dar conta da reprodução de colonialidade contida na expressão. Escolhi, então, chamar os encontros de aulas, somente.

Essas aulas, investigadas a partir de um planejamento aberto e construídas dia a dia em interlocução com estudantes de cada uma das turmas, jamais foram roteiros engessados a serem aplicados, eram apenas minhas ideias para as proposições, organização que eu não identificava como um plano de aula ou sequência didática, por isso atribuí outro nome, que também se revelou inapropriado. Esses, até então, roteiros, com sua produção incentivada pelo orientador Prof. Dr. Fernando Ferraz, partiram da verificação de uma necessidade por divulgação desse tipo de material. Quando temos a possibilidade de entrar em contato com o detalhamento de ideias para serem postas em prática é muito enriquecedor para docentes e futuros docentes, e esses materiais, de dança, na escola, nesse entrelace com pedagogias decoloniais e afrorreferenciadas, ainda são bastante escassos. No entanto, em uma outra pertinente provocação feita pela professora membro da banca de qualificação, ouvi que não

havia nada mais colonial/colonizador do que a proposição de roteiros prontos para essa experiência que se intencionava decolonial com as turmas de estudantes.

De forma similar à inadequação da nomenclatura aulas-laboratório, a palavra roteiros pode não ser apropriada por estar associada a uma trajetória pré-estabelecida que precisa ser cumprida, quando a construção a partir de pedagogias decoloniais propõe a construção do conhecimento no encontro e não nesta lógica de que a pessoa na condição de educadora decida quais são os saberes mais importantes a serem aprendidos. Esta é uma reflexão complexa, ao meu ver, pois sendo saberes não hegemônicos, negros e indígenas - comumente tão distantes das realidades escolares no sentido de um debate mais sério e aprofundado -, será que realizar essa proposta de estudo, ou seja, eleger essas referências e conteúdos para a vivência em sala de aula, trata-se de uma repetição da estrutura de pensamento colonizadora que impõe o que deve ser aprendido?

Será que estaria eu, em certa medida, fazendo o que Enrique Dussel chamou de “crítica eurocêntrica ao eurocentrismo” (GROSFOGUEL, 2012), isto é, estaria eu acreditando estar em outra perspectiva de educação, mantendo a mesma educação colonizadora? Com a intenção de rodopio, conceito cunhado por Simas e Rufino (2008) para se referir ao deslocamentos de eixos de saber/poder hegemônicos para anunciar outros referenciais e lógicas de mundo, estaria eu, imóvel?

O encontro com essa temática de pesquisa das pedagogias afrorreferenciadas como mestras para as experiências de dança na escola surge de muitos atravessamentos com minhas histórias profissionais e pessoais, como já apresentado no decorrer desta dissertação e, junto a isso, sempre existiu um forte desejo por transformação em minha agência. Desse modo, receber o apontamento de que a construção de roteiros prévios para o desenvolvimento das aulas estaria a serviço de reafirmar o que exatamente se quer combater, em outras palavras, eu, que durante toda a escrita teci críticas à distância entre o escrever/falar e o de fato fazer, estava sendo colonial/colonizadora com minha proposta foi bastante doloroso e me rendeu meses de reflexão.

Mesmo que, durante esse tempo, em partes, tenha percebido que tendo a identificar certas ressalvas e discordâncias para a provocação, insisti na dúvida para que verdadeiramente pudesse proceder minha análise de lugar proveitoso e não simplesmente me proteger de uma posição na qual não queria de modo algum estar. Passei a tentar entender a provocação como um forte chacoalho, uma oportunidade para que eu pudesse verificar o que ‘cairia’ e o que permaneceria em pé. Será que conseguiria, nessa vivência do mestrado, ser flexível, capaz de compreender as críticas envergando o necessário, sem que isso destruísse minhas raízes?

Assim, não se trata de não querer assumir equívocos ou de não querer me transformar, mas de verificar honestamente, nessa construção de um trabalho que diz respeito ao meu processo de desenvolvimento de práticas docentes, o que faz sentido. Proponho-me, dessa forma, continuar com essas reflexões neste capítulo e defender minha proposição, não em uma atitude defensiva em resposta às críticas feitas, mas em uma ação de defesa deste trabalho. Vamos prosseguir.

### 3.1 EXPIRAR (OS VELHOS ARES PARA OXIGENAR)

Respirar. Movimento cotidiano aprofundado nas diversas práticas corporais. Elemento imprescindível da dança. A respiração, em seu ciclo vital de inspiração e expiração, é, neste trabalho, metáfora para a corporificação das reflexões e também materialidade dos procedimentos criativos desenvolvidos nas aulas de Dança na Escola. Um começo, para muitos outros recomeços, nesta investigação por práticas pedagógicas decoloniais em Dança que buscam a expiração das estruturas coloniais.

Diante dos padrões respiratórios insuficientes do sistema mundo moderno, opressor e violento, almejamos a expiração, já que é possível identificar a cultura moderna/colonial como respirações que não expiram, não esvaziam, e assim não honram o movimento circular da vida. Que as novas inspirações sejam nos caminhos das matrizes culturais negras e indígenas em termos de conteúdo e presença temática, mas, também e principalmente, no sentido das concepções metodológicas e epistemológicas, em um movimento de questionar as lógicas ocidentais que elegeram a si mesmas como universais e superiores para dar espaço às pulsantes e resistentes diante dos constantes apagamentos, culturas ancestrais. E que as expirações dos velhos ares, que nos alimentaram e continuarão a nos alimentar, não deixem de ser respeitadas em seu valor e importância, mas este trabalho é um movimento sobre outras buscas.

Nesta oxigenação, acredito ser relevante retomar reflexões já feitas em outros momentos desta dissertação sobre minha formação acadêmica e não-acadêmica em Dança, e de como em meus percursos as referências eurocêntricas foram predominantes em detrimento das danças afrorreferenciadas, por mais que sempre tenha sentido fortes afinidades. Esta bagagem produz a professora de Dança na qual me tornei e esta pesquisa caminha no sentido de qual professora tenho me tornado a partir das novas percepções, aprendizados e vivências que tenho colocado em minha mochila.

Estabelecer diálogos com estas culturas que são mestras a iniciar em seus repertórios a

quem indigna-se contra o racismo estruturante de nossa sociedade e se propõe a interrogar os estereótipos e mesmices forjados pelos preconceitos que as confinam em retornos superficiais ao passado e não as compreendem como potências plenas de produções criativas de presente e futuro, tem sido o horizonte dessa nova jornada. São universos de princípios filosóficos-pedagógicos com os quais podemos aprender e nos colocar a dançar.

A partir da noção de professoralidade, procuro reconhecer o que me formou e continuar me formando ao passo que atuo na formação de estudantes da educação básica, em busca de processos que se distanciem de formas prontas e por uma educação, um em-sinar (MACHADO, 2017) que nos aproxime de nós mesmos e de nossos propósitos. E, para isso, se faz necessária uma compreensão aprofundada de meu próprio caminho e dos caminhos de cada estudante que atravesso e sou atravessada.

Como dito por outro professor membro da banca de qualificação, algumas vezes não escrevemos o que fazemos ou não fazemos algo que escrevemos. Neste caso, diante do apontamento de que estava reproduzindo uma atitude colonizadora de imposição do que iríamos aprender, acredito que não escrevi algo que faço, pois minhas experiências, ao longo dos anos, com diversos públicos e em diversos contextos educacionais, foram pautadas pela busca de uma escuta (outra palavra inadequada pelo seu teor capacitista) e construção coletiva dos processos artístico-pedagógicos.

Durante meu trabalho no Programa Vocacional da Prefeitura de São Paulo, por ser artista-orientadora e não professora, isto é, uma lógica na qual não há a escolha de conteúdos para compor um currículo, planos de ensino, planos de aulas e tantas outras atividades escolares, o foco de nossa atuação era exatamente identificar nas pessoas artistas-vocacionadas, tivessem elas experiências prévias na linguagem da Dança ou não, suas inquietações artísticas e facilitar procedimentos disparadores de processos criativos emancipadores. Esse foi meu primeiro trabalho após concluída a formação no ensino superior de Bacharelado e Licenciatura em Dança na UNICAMP e estive nele ao longo de cinco anos e por esses motivos considero uma experiência marcante que me formou enquanto profissional. Os grupos e turmas eram construídos durante o processo, com muitas chegadas e saídas no decorrer do ano, e lembro-me do desafio de estar atenta aos desejos, interesses e anseios que reconhecia em cada participante para a orientação e proposição dos procedimentos de criação constantemente transformados nessa coletividade. A cada encontro, aos poucos, a pesquisa se materializava nos experimentos cênicos posteriormente partilhados nas diversas Mostras de processo, oportunidades de interlocução com outras pessoas artistas-vocacionadas de outros equipamentos públicos da região.

Mais uma experiência semelhante, voltada para outro público, foi minha atuação no PIA - Programação de Iniciação Artística da Prefeitura de São Paulo. Inspirado na EMIA (Escola Municipal de Iniciação Artística), em sua abordagem artístico-pedagógica, o programa relaciona processos artísticos e culturas da infância por meio da convivência entre artistas-educadores, crianças e adolescentes. A ludicidade, a experimentação, o desenvolvimento de processos criativos, a interlinguagem, eram princípios do trabalho, no qual, em interação com profissionais das Artes Visuais, Teatro ou Música, pude vivenciar esse lugar de não pré-estabelecer o que seria vivenciado, mas construir junto, por dois anos, a cada encontro.

A experiência com o Projeto Abracadança, inserido como atividade extracurricular para estudantes de educação infantil de uma escola privada, ao contrário das experiências acima citadas, organizava-se com um planejamento bastante meticuloso, mas a coloco aqui também, pois seu foco principal também era o reconhecimento dos conteúdos imaginários capazes de mover as danças, ou seja, quais assuntos/temáticas/experiências habitavam a vida daqueles pequenos seres e poderiam fazer parte daquela aula de Dança, em todos seus momentos, para que um sentido fosse elaborado. Lembro-me que identificávamos essas possibilidades conversando com as crianças, ouvindo o que diziam fora e dentro da aula, atentas também à nossa própria intuição do que poderia funcionar.

Apreendi, assim, que escutar não é perguntar e ouvir a resposta que prontamente chega. Habitualmente não está nas primeiras e mais evidentes camadas. A escuta está também nas entrelinhas, no que às vezes não é dito, mas pode ser percebido. Não é algo fácil, ainda mais tratando-se de grupos tão heterogêneos como os que compõem as turmas do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco em termos de realidades culturais e socioeconômicas. Quero dizer, a escuta dos interesses de uma outra escola pública que atende a estudantes de uma mesma comunidade, provavelmente terá respostas mais homogêneas quanto aos interesses de dança e possíveis pontos de partida para a construção coletiva do conhecimento, como foi apontado que deveria ter sido o caminho por mim traçado em uma perspectiva de pedagogia decolonial na provocação na banca de qualificação.

Ao mesmo tempo, percebo que não escutar, nessa realidade do Colégio, turmas de 6º ano, meninas e meninos entre 11 e 12 anos, quase que não é possível ao menos que a pessoa na condição de educadora assuma uma postura bastante autoritária e não se importe com o baixo envolvimento dos grupos. As turmas de 6º ano são marcadas por uma organização um tanto quanto caótica, muitas falas, muita participação e excitação. Elas e eles dizem o que pensam, sem filtros, e dessa forma é muito explícito quando estão gostando ou não de alguma

proposta, ou seja, se uma aula ou uma parte de uma aula desperta interesse ou resistência é bem fácil de identificar. O desafio, inclusive, é canalizar todo esse estado de furor.

Outro ponto importante a ser ressaltado é que essa escuta tanto dessas turmas de 6º ano de 2022 especificamente, quanto estudantes do CAp UFPE, de um modo geral, não se iniciou para a realização dessa proposta de pesquisa. Sou professora da casa desde 2020 e, mesmo com o ensino remoto, muito pude observar e agir em minhas aulas durante esses anos. Em uma primeira camada de escuta, a dança que desperta interesse de grande parte dos estudantes, com exceções, é a dança hoje produzida e divulgada na plataforma *TikTok*. Para além dela, e com muito menos apelo, estudantes costumam verbalizar seu desejo por aprender danças urbanas, que inclusive muitas vezes vivenciam processos de apropriação por parte dessas danças do aplicativo. Compreendo aqui danças urbanas como um imenso guarda-chuva para muitas e diferentes danças, mas que, algumas e de certa maneira, fazem parte de universos mais midiáticos e até por isso já são um pouco conhecidas e despertam a vontade de aprender de jovens.

Identificar os interesses de dança para a construção coletiva do conhecimento é, ao mesmo tempo, fundamental e apresenta-se como um paradoxo. Considero um risco proporcionar situações de aprendizado a partir do que já é conhecido, pois, muitas vezes, é extremamente desafiador prosseguir, limitando a experiência com dança na escola às referências que já fazem parte de um dado repertório cultural. Contudo, reconheço a importância desse caminho, através dele é possível aprofundar conhecimentos e proporcionar engajamentos mais críticos, por exemplo, estudar danças urbanas, como o passinho ou o vogue, compreendendo essas linguagens como danças negras e periféricas.

Quanto às danças do *TikTok*, esta se apresentava como uma realidade bastante marcante. Assim, eu e uma professora de dança do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Débora Allemand, desenvolvemos, conjuntamente e a distância, o projeto “#dança para #geraçãotiktok”. que considerava que nós, professoras licenciadas em dança recém-ingressantes em nossas instituições, não poderíamos simplesmente ignorar esse mundo da dança que habita a vida das turmas de estudantes, através dos celulares.

Os indivíduos, tanto estudantes como docentes, trazem uma carga de conhecimentos prévios, experiências e expectativas em relação à Dança, além das influências de sua geração e de paradigmas que orientam as suas relações com o corpo e o movimento. O diálogo, na perspectiva freiriana, é um ato de respeito às leituras de mundo da pessoa que aprende, ocorrido no momento em que o sujeito docente reconhece as potências e limitações do saber de todos os indivíduos envolvidos no processo de ensino - aprendizagem, inclusive as suas próprias. Nesse

sentido, entendemos que não é possível ser professora de Dança de uma geração Tiktok sem considerar o que é produzido neste aplicativo. Identificamos uma presença bastante forte da plataforma no cotidiano adolescente e, ainda mais, sendo ela relacionada a conteúdos de Dança, assim, entendemos que “investigar a mídia, é investigar as maneiras de sermos e estarmos no mundo hoje” (Santos, 2009, p.35). (ALLEMAND; BONFIM, 2021, p. 12).

Esse projeto rendeu interessantes produções nas escolas e essa parceria realizou consistentes publicações acadêmicas que compartilham essas experiências, em artigos e um capítulo no livro “Dança na escola: pedagogias possíveis de sôras para profes”. Em nossa investigação, apesar de saber o quanto as dancinhas são criticadas pelas suas características limitantes como a repetição, a frontalidade, a estreita relação com músicas da moda, procuramos provocar micro transgressões nos paradigmas de corpo e de dança contidos na plataforma e elaborar possibilidades de criação a partir dessas referências. Não é intenção desta dissertação discorrer com mais detalhes e profundidade sobre este trabalho desenvolvido. No entanto, ele está aqui mencionado para contextualizar os movimentos de escuta dos desejos coletivos e construção conjunta do conhecimento que existiriam até o momento de escolha da vivência das aulas como procedimento metodológico para esta presente pesquisa.

Assim, observo que a proposição dos “roteiros” não foi um processo arbitrário e não acredito que uma orientação de certa forma mais centralizada na figura da professora, que parte sua condução dessa observação prévia e inclusive mais aguçada das entrelinhas, se configure como uma manutenção ou reprodução das colonialidades. Além do mais, em todos os encontros, apesar da escolha de danças afro-ameríndias e o desenvolvimento das propostas de criação a partir de símbolos de culturas negras e indígenas estar pré-estabelecida, a roda girava viva de perguntas, comentários, partilhas surpreendentes, fazendo com que a construção do conhecimento se realizasse no coletivo.

As aulas foram criadas com inspiração nas imagens simbólicas escolhidas e descritas poeticamente por Allan da Rosa (2013). Nelas, a partir dos elementos cabaça, massapê, folhas, água, vento, encruzilhadas, tecidos, estudantes entraram em contato com o corpo nessa compreensão de corpo-dança afroancestral (PETIT, 2015), aprenderam, de modo panorâmico, princípios de movimentos de danças afro-ameríndias, realizaram discussões pertinentes sobre racismo, racismo religioso, entre outros temas relacionados, e improvisaram e criaram em dança a partir desses elementos elencados.

Apesar de já imaginado, é revelador observar na prática como essas danças e essas discussões são, de modo geral, muito distantes desses estudantes. Escolas anteriores e nossa própria escola, de certa forma, não possibilitam o acesso aos conhecimentos advindos dessas

matrizes não-eurocêntricas e, ao mesmo tempo, reconheço que existe uma vontade de estudar esses temas por parte desses grupos de estudantes cada vez mais politizados em termos de identificação racial e críticos ao racismo. Contudo, um grande desconhecimento de culturas negras e indígenas pode ser observado nas primeiras propostas realizadas com as turmas.

Sem antes anunciar ou introduzir a temática de alguma forma, ou seja, sem mesmo citar ou comentar sobre questões negras e indígenas nas aulas, pensei que seria interessante verificar quais eram as relações daquelas turmas de estudantes com as manifestações afro-ameríndias. Propus, então, que duas músicas fossem ouvidas e que cada estudante registrasse em um papel suas impressões a respeito daquelas sonoridades. As músicas escolhidas foram “Saudação a Exu”, de Pai Cido de Oxum, e “Ya Towkhettha Datkalha”, do Povo Fulniô.

Em suas respostas, estudantes foram bastante respeitosos e demonstraram, ao mesmo tempo, interesse e grande estranhamento diante das músicas. Mas, antes de iniciar o compartilhamento dessas respostas e de tantas outras, além dos depoimentos que compõem a escrita deste capítulo, é importante uma breve pausa que possibilite considerações sobre os modos como essa pesquisa pretende se referir às pessoas estudantes parte dessa investigação. Kramer (2002), em um interessante artigo intitulado “Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças”, problematiza até que ponto substituir o nome pelas letras iniciais, estratégia frequentemente utilizada em pesquisas acadêmicas, não nega a condição de sujeito desses interlocutores. A autora questiona a provável incoerência do anonimato que recorrentemente não condiz com o referencial teórico orientador de trabalhos na área da educação e reflete acerca de alternativas para esse quadro. A autora, em seu artigo, traz mais perguntas do que respostas, já que também é sabido os riscos da exposição dos nomes de menores de idade. Este caráter ético também é discutido por Kramer no caso de uso de imagens (fotografias, vídeos) e ela se pergunta se não revelar rostos ou se conseguir a autorização dos adultos são os melhores caminhos que podem ser traçados. Essas indagações, longe de serem simples, geram polêmicas. Ao mesmo tempo em que a presente pesquisa concebe a infância e a adolescência como categorias sociais e entende essas pessoas como autoras, sujeitos de história e produtoras de cultura, também são seres que necessitam de cuidado e atenção e não podem sofrer qualquer tipo de constrangimento ou repercussão no interior das instituições educacionais estudadas e/ou em suas famílias que podem vir a ter acesso ao documento. Dessa forma, ainda que tenha o desejo de permitir que as crianças fossem reconhecidas durante a escrita, avaliei que resguardar sua integridade, fazendo uso apenas das iniciais, mesmo após o acesso a este pertinente debate, seria a solução possível

neste momento.

Diante do exposto, seguimos. A estudante M., em resposta a esta atividade escrita colocou: “eu nunca ouvi músicas assim em toda a minha vida”, o estudante T. compartilhou “achei muito estranho, mas é, como posso dizer, libertador ouvir algo assim”. O estudante G. disse “achei legal, divertido, uma coisa nova para mim, eu não ouviria na minha casa, mas não é chato não”. Em seus comentários, estudantes enfatizaram o ritmo animado, a presença de instrumentos de percussão, vozes femininas e masculinas que falavam línguas estranhas, “não consigo entender o que eles estão falando, mas gosto das palavras!” - estudante Y., 11 anos.

Em suas anotações sobre as impressões, as palavras “africanos” e “indígenas” ou “índio” foram constantes na escrita de cada estudante. Mas, exceto alguns casos, a grande maioria escreveu que as duas músicas se referiam igualmente a indígenas ou a africanos, ou inverteram as referências, de modo que podemos identificar que não sabiam reconhecer e diferenciar as duas sonoridades. Como colocado pelo estudante J.: “essa segunda música é muito parecida com a primeira, com certeza outros alunos ficaram confusos”. Alguns estudantes registraram imagens relacionadas às músicas e nesses casos falaram de “floresta, de estar em uma mata, espírito selvagem, natureza” e expressões similares. Uma estudante escreveu que se lembrou do carnaval na música de pai Cido de Oxum e um outro disse que parece “macumba”, definida por ele como “uma coisa que eu acho que é para saudar o demônio e fazer feitiçaria”. Outro escreveu que “antigamente adoravam deuses com danças, músicas e oferendas”, reforçando o estereótipo de culturas ancestrais como fixas ao passado.

Em uma outra etapa dessa mesma proposta, depois da escrita sobre as músicas, solicitei que cada estudante escrevesse sobre “quais manifestações negras e/ou indígenas você conhece?”. Das 55 respostas, mais de 80% escreveu que não conhecia nenhuma, ou não lembrava ou não sabia responder. Entre os retornos obtidos, um estudante escreveu “muitas, mas de cor só lembro da capoeira”, assim como outros e outras que também escreveram sobre a capoeira. Para além dessa resposta, a estudante J. colocou candomblé, E. registrou “afoxé, roda de samba e muitas outras”, a manifestação maracatu foi citada uma vez e a palavra samba apareceu duas vezes. Com isso podemos concluir que, apesar da aparente disponibilidade para aprender e conhecer manifestações afro-ameríndias verificadas a partir da primeira proposição através da experiência com as músicas, o universo das culturas negras e indígenas revela-se muito distante da imensa maioria de estudantes pesquisados ou então não sabiam nomeá-las como tal.

Essas considerações iniciais não tem nenhuma pretensão de quantificar ou dar uma

ênfase de questionários para essa investigação, de forma alguma, mas foram respostas obtidas nesta primeira proposta e acredito ser válida essa partilha, pois contextualiza um pouco mais os conhecimentos prévios de cada estudante e isto foi orientador para o trabalho desenvolvido posteriormente. Honestamente, não sabia ao certo se encontraria estudantes disponíveis ou resistentes ao assunto e esse trabalho introdutório foi importante nesse sentido.

Ainda nessa mesma atividade, perguntei para as turmas de estudantes: “o que é racismo para você?”. Ao contrário da pergunta sobre “quais manifestações culturais negras e indígenas você conhece?”, para essa questão todas as pessoas tinham uma consideração a fazer. Para a estudante G. “racismo é falar mal de alguém por ser negro” e respostas escritas semelhantes a essa foram obtidas na maioria dos casos. “Na minha opinião o racismo está sempre errado, porque é a discriminação por causa da cor da pele. Pessoas racistas fazem com que pessoas negras morram ou sofram, elas se sentem inferiores e não conseguem arranjar um emprego”, disse T., “racismo é quando uma pessoa branca fala para uma pessoa negra que ela não é nada na vida, entre outras coisas”, considerou o estudante H.

O estudante L. expressou com muita tristeza e pesar a percepção que o racismo ainda existe nos dias de hoje e sua colega completou: “racismo é a coisa mais horrível do mundo inteiro. Eu proponho um protesto contra o racismo aqui no CAp”. O estudante R. colocou que “racismo não é brincadeira, é coisa séria, até demais” e muitas respostas ressaltaram “trate as pessoas como você quer ser tratado”.

Em um grupo, particularmente, as respostas foram mais fortes como “racismo é coisa de idiotas”, “racismo é algo estúpido, ridículo, quem faz deve ser punido” ou “racismo é desrespeitar pessoas de pele escura chamando elas de macaco, pessoas assim deveriam morrer”. Toda essa indignação, legítima, posta por crianças negras e brancas, revela, também, uma compreensão do racismo como resultante de comportamentos individualizados e atrelado estritamente às violências físicas e verbais. Para esse grupo e para todos os outros, discussões foram trazidas com a intenção de aprofundar esse entendimento.

A percepção de que o racismo é estrutural em nossa sociedade colonizada é uma compreensão mais complexa e distante das turmas de estudantes que fazem parte dessa pesquisa. Mas é um horizonte que, se trabalhado, pode ser sim um novo conhecimento construído. Em rodas de diálogo, conversamos sobre como uma face do racismo é também o desconhecimento das culturas negras e indígenas e a associação feita a elas de tudo o que é feio, ruim, primitivo, selvagem, atrasado. Discutimos como na escola são supervalorizados os saberes vindos da Europa e a ciência moderna colocada como único conhecimento válido. Observamos, a partir de falas de estudantes, como essa era uma realidade também de nossa

escola, por mais que ela seja diferente de outras em muitos aspectos. E quando não sabemos nomear manifestações afro-ameríndias que conhecemos, ou quando não conhecemos nenhuma, é um exemplo muito concreto de racismo cultural. E também quando chamamos pejorativamente uma religião de macumba e desrespeitamos essa fé, trata-se de racismo religioso. E assim seguiram os debates, com novas percepções de estudantes que passaram a identificar o racismo como estrutural e edificante de nossa sociedade colonizada e não mais, apenas, um xingamento ou uma exclusão feita por pessoas “más” que deveriam ser punidas por isso.

Essa foi a porta de entrada nas aulas. Aprofundar a compreensão de um conceito já conhecido, o racismo, e aprender novos conhecimentos de forma a combatê-lo envolveu significativamente estudantes em sua imensa maioria. E, com mobilização por esses debates, que vivenciamos nossas danças com engajamento na luta antirracista.

### 3.2 RODAR (CIRANDA É NA BEIRA DO MAR)

Este subcapítulo objetiva compartilhar o cotidiano das aulas de Dança, por aproximadamente dois meses, em quatro grupos de 60 ano do CAp UFPE, como recorte dessa pesquisa de Mestrado. Foram sete proposições experimentadas, todas elas descritas a seguir. Essa escrita pretende um compartilhamento das proposições em linhas gerais, afinal, foram quatro grupos e o modo como cada aula efetivamente aconteceu sofria transformações dependendo de cada encontro. Além disso, foram 60 participantes e, portanto, muitas as intervenções desses estudantes que construíram, na prática, o sentido para todo esse trabalho. Nesse momento, parte dessas experiências serão partilhadas. Os depoimentos de estudantes presentes no relato a partir desse momento do trabalho, tratam-se de exposições orais colhidas durante as aulas de Dança, registrados em meu caderno de campo. Assim, são falas que capturei enquanto professora-pesquisadora atenta a toda colocação dessas crianças durante os encontros e, através da memória, transcriei imediatamente em escrita.

Sete aulas, sete, número de grande importância para a espiritualidade nas religiões de matriz africana, número tão presente nos pontos cantados e nas quantidades de tudo o que é relacionado com o sagrado. Número ímpar que faz referência aos ciclos, às rodas e indica o processo de passagem do conhecido para o desconhecido. Foram sete proposições inspiradas, como já colocado em outros momentos deste texto, nas imagens simbólicas da cultura afro-brasileira elencadas por Rosa (2013), em sua obra *Pedagogia da Dança*. Como sugerido pelo próprio autor, esses elementos possibilitam o encontro com os universos afrodiaspóricos, na

perspectiva da cultura de experiência e podem ser levados para a sala de aula como fomentadores e disparadores poéticos para a vivência dos processos pedagógicos. Este foi o caminho escolhido para esta pesquisa de minhas próprias práticas docentes.

### IMAGEM 1



Fonte: acervo pessoal de Larissa Bonfim.

Para a primeira aula, intitulada CABAÇA, considerei muito importante levar a materialidade para a sala de aula. Fui atrás de uma cabaceira, cuiera, árvore de cuia, como chamam, mas as cabaças ainda estavam pequenas e verdes. Acabei indo até o Mercado São José e comprei uma cabaça, na entrada do mercado. Em casa, partimos ela ao meio, e assim eu a levei para a escola. No início da aula, perguntei se sabiam o que era uma cabaça, nenhum estudante tinha ouvido falar nessa palavra. Alguns segundos depois não conseguiam se lembrar como se pronunciava... “Caçimba, caçaba, cabaço... Cabaça!”. Com muito interesse, ela passava de mão em mão na roda. Um estudante perguntou: “como é que faz essa cabaça?”. “É uma árvore que faz a cabaça é uma fruta de uma árvore sagrada”, respondi. Reconheci no seu espanto meu próprio espanto quando descobri isso pela primeira vez.

A cabaça tem o sentido de origem, fonte inesgotável de vida, cesto de ancestralidade,

renascimento, iniciação, local que guarda os segredos do mundo, sendo a representação do próprio universo. Na cosmogonia iorubana, um desacerto entre Orixás Odudua e Obatalá separou céu e terra em duas partes de cabaça. Exu, a travessia entre o mundo dos seres humanos e das divindades, junta essas duas metades. Essa mitologia dos Orixás foi ouvida com muito envolvimento pelo grupo, seguida de muitas inquietações: o que é Orixá, essas histórias são verdade ou mentira, o que é mitologia... Um dos maiores desafios e uma das maiores bonitezas de ser professora da educação básica é ouvir e tentar responder essas perguntas “simples” e nos dar conta de que elas são as mais complexas de serem elaboradas. “Quem pergunta é quem está ensinando e quem responde é quem está aprendendo”, diz Nego Bispo.<sup>27</sup>

Cabaça como cuia, coité, recipiente de alimento e abundância. Cabaça ressonante presente nos instrumentos maraca, berimbau, agbê, kalimba e outros. Toquei então minha maraca e cantamos um ponto de Jurema para começar: “Eu dei um tombo na Jurema, o mundo veio, eu dei um tombo na Jurema e o mundo vai. Semente, semente que eu mandei buscar, semente preta para o meu maracá”. Percebo que em sua imensa maioria, as crianças demonstraram gostar muito de cantar, como se o canto acordasse todo o corpo (físico, simbólico, espiritual) e gerasse um engajamento e uma concentração muitas vezes difíceis de se conquistar com turmas nessa idade.

Iniciamos então um aquecimento corporal com ênfase na posição de cócoras, um grande desafio para grande parte das pessoas. Propus também outros movimentos de aquecimento e alongamento, com transferências de peso e brincamos de uma versão adaptada do pega-pega “rio vermelho”, na qual as pessoas que estão na posição de pegadoras deslocam-se apenas na horizontal e toda a turma tem que atravessar esse obstáculo. Essas brincadeiras conhecidas ou inventadas, pelas crianças e por mim, despertam muito a atenção e deixam os corpos mais presentes e ágeis para o movimento.

Em cada uma das aulas, uma dança afro-ameríndia era experimentada em seus princípios fundamentais. Neste primeiro encontro, vivenciamos passos da dança Caboclinhos. Nessa manifestação existem três diferentes andamentos: o perré, mais lento, o baião, intermediário e o guerra, mais rápido. Com o ritmo mais lento, experimentamos passos como o “perré” simples, “perré” saltado e a tesoura. Foi possível notar como a dificuldade de aprendizado desses movimentos é grande, pois exige muita coordenação motora e ritmo, além de uma corporalidade própria. Ainda assim, apesar do cansaço gerado pela dança intensa,

---

<sup>27</sup> Fala de Nego Bispo, já citada em outro momento neste trabalho, no curso de extensão “Diálogos sobre natureza, cosmologia e território”, no Instituto Oficina Cerâmica Francisco Brennand, 2021.

estudantes em sua maioria se interessaram e se esforçaram nos exercícios. Além disso, experimentamos as manobras, ou seja, deslocamentos pelo espaço em uma fila de brincantes.

Caboclinhos trata-se de uma manifestação de matriz indígena presente em Pernambuco, especialmente em cidades da Zona da Mata Norte. Organizados em agremiações carnavalescas, apresentam-se nas ruas nessa época do ano, com música e dança, sendo a melodia das gaitas<sup>28</sup> e o som das preacas<sup>29</sup>, integrados aos movimentos, muito característicos. Esta dança foi escolhida pela sua relação com os povos originários do território chamado Brasil e o possível diálogo com nosso primeiro encontro. As maracas feitas de cabaça são instrumentos fundamentais da religião da Jurema Sagrada, a qual Caboclinhos está conectado.

Essa breve contextualização despertou atenção das turmas e, mesmo sendo uma manifestação relativamente divulgada no período do Carnaval de Recife e Pernambuco, praticamente nenhum estudante havia tido algum tipo de contato, com algumas exceções, como a estudante J. Ela compartilhou que, além de conhecer, quando ainda bebê, sua mãe havia sido brincante de um Caboclinho. Neste grupo, após o relato de J., sem dúvida o interesse pela manifestação cresceu e, assim, pudemos ouvir as histórias que a estudante lembrava. Observo que quando um relato está muito implicado com uma experiência pessoal e se, ainda mais, essa narrativa parte de uma colega de turma, uma aproximação é gerada e a vontade de aprender se fortalece. Solicitei que todos os grupos realizassem, com autonomia, pesquisas de imagens e vídeos a respeito dessa manifestação e de todas as demais nas aulas seguintes, afinal o objetivo era um breve contato com cada uma das danças afro-ameríndias que mudavam a cada encontro.

Ainda como parte dessa proposição, após o momento de contato com a manifestação através do aprendizado de alguns princípios de movimento, procurei investigar com os grupos um trabalho de improvisação e composição coreográfica. O desenvolvimento de procedimentos de criação em dança sempre foi o lugar que melhor me estabeleci como educadora, a partir de minha bagagem em termos de formação e experiências profissionais. Como já colocado em outros momentos deste texto, de forma extremamente equivocada, ouvi, ao longo de minha trajetória, muitas pessoas profissionais dedicadas à dança dita contemporânea, fixando danças afro-ameríndias e afro-diaspóricas nesta convenção do 'passo' como algo menos importante do que a vivência de processos de criação em dança em contextos educacionais. Essas pessoas, que contribuíram fortemente na minha formação, separavam e estabeleciam lugares opostos para o repertório, atrelado à cópia maçante, a

---

<sup>28</sup> Flauta reta, de quatro furos, confeccionada principalmente em alumínio, pvc ou latão.

<sup>29</sup> Adereço/ instrumento musical, em forma de arco e flecha.

referências externas baseadas em pedagogias tradicionais que deveriam ser superadas, e, de maneira antagônica, à improvisação e à criação, como uma perspectiva realmente interessante para a educação em dança. É parte fundamental desse trabalho, a transgressão desse binarismo e a compreensão das danças negras e indígenas como manifestações de presente e futuro, com amplas possibilidades de criação e transformação.

Assim, a proposta de improvisação/criação feita nesse encontro, para os quatro grupos, tem um sentido especial nessa investigação do meu próprio fazer docente. Como propor procedimentos de desenvolvimento de processos de criação a partir de referências do universo das danças e culturas negras e indígenas? Observo que todo o percurso vivenciado na aula já nos encaminhava para esse lugar, então recuperei a mitologia dos Orixás de Odudua e Obatalá e a divisão do céu e da terra, para convidar duplas de estudantes para o exercício de improvisação: um corpo construiria uma pausa em seu movimento e o outro criaria um complemento para essa forma. As partes, depois de reunidas, se separariam para que o processo recomeçasse em uma investigação com novas possibilidades de encaixe. A musicalidade dos tambores, o sentido da dança relacionado a mitologia dos Orixás e toda a jornada vivenciada até aqui gerou danças nunca antes experimentadas por esses grupos de estudantes.

A segunda aula, intitulada MASSAPÊ, também teve início com o contato com essa materialidade. Na roda, comentários de nojo misturavam-se com expressões de excitação pelo barro nas mãos das crianças. Massapê é um solo muito fértil encontrado na região litorânea do nordeste brasileiro. É utilizado no terreiro para a feitura de bonecos nos assentamentos, levantando o corpo da entidade na matéria. Na mitologia dos Orixás, Nanã é a orixá do barro, da lama primordial. De sua argila foram feitos os seres humanos, moldados por Oxalá.

Cantamos: “Zum, zum, zum o liamba, vamos trabalhar o liamba. Pisa no massapê e escorrega, quem não sabe andar leva queda”. O estudante P. brincou fazendo uma espécie de mímica do ponto de Jurema e fingia que caía abrindo a gargalhada nos sorrisos de colegas. O aquecimento corporal foi uma automassagem, na qual moldamos a construção de nossos próprios corpos do nível baixo para o nível alto, iniciando pelo rosto na posição sentada e chegando aos membros inferiores nos sustentando em pé. O toque, experimentado individualmente nessa proposta, se apresenta como um dispositivo de ativação para a presença cênica e para o movimento. Percebo que pressionar, massagear, ter esse contato com o próprio corpo, causa, ao mesmo tempo, estranhamento e satisfação. Nesse sentido, sendo o toque sempre um ato político e cultural, ele foi vivenciado após uma conversa sobre consentimento e sobre os propósitos daquela atividade de autopercepção.

A manifestação escolhida, diretamente relacionada ao amassar de pés no barro por uma lenda que explica a origem da dança, foi o coco de roda. Muitas pessoas diziam que essa movimentação surgiu em comunidades em que para a realização da construção de casas de barro, pessoas amigas e vizinhas iam ajudar e dançavam batendo o chão com os pés. O coco é uma dança e música do Nordeste do Brasil, com muitas variações regionais, com influências dos batuques africanos e indígenas. Diante da manifestação com uma musicalidade muito envolvente e com um grande desafio rítmico e de coordenação motora, estudantes aprenderam a pisada básica e pudemos experimentar a dança individualmente, em duplas, em uma grande roda, com e sem palmas.

Para a proposta de improvisação, em duplas, o corpo de um estudante foi moldado por outro, criando possibilidades de imagens inspiradas nesse universo que estávamos a mergulhar. Em seguida, em grupos maiores, foi solicitada a elaboração de uma pequena sequência coreográfica na qual fossem construídas movimentações de transição para essas imagens experimentadas. Trabalhar em equipe é sempre desafiador, pois exige uma capacidade de diálogo e habilidade nas relações interpessoais, saber propor e também saber ceder, exercícios que precisam ser desenvolvidos nessa idade. Após a mediação de alguns conflitos, as equipes chegaram em interessantes sequências compartilhadas com todo o grupo, proporcionando essa ação tão importante de se apresentar e também de apreciar com respeito os outros trabalhos.

Na aula 3, intitulada FOLHAS, levei para a sala de aula uma variedade de folhas que pude colher próximo a minha casa: tapete de Oxalá, espada de São Jorge, alfavaca de caboclo, carrasco, colônia, aroeira, arruda e tantas outras que, inclusive, não sabia nomear. Em roda, cantamos o ponto de jurema: “Caboclo não tem caminho para caminhar, ele caminha por cima das folhas, por baixo das folhas, em qualquer lugar”. As folhas despertaram muito a atenção dos grupos, algumas crianças sabiam identificar folhas que eu não conhecia, outras me perguntavam nomes que não sabia responder. Pudemos tocar as texturas das folhas, cheirá-las e até sentir medo. “Será que essa folha é venenosa, professora?” receou o estudante G. Conversamos sobre como as folhas são poderosas e importantes nas culturas afro-ameríndias, ervas de banho, ervas de cura. Esse assunto rendeu muitas histórias, pois estudantes lembraram da presença de benzedeiras e de curandeiras em suas famílias ou de algum momento em que a sua família foi buscar por essas mulheres pedindo por ajuda, “mesmo ela sendo crente, ela foi professora, porque a situação era de vida ou morte”, compartilhou a estudante T. Nesse dia, pudemos aprofundar mais as compreensões a respeito da relação cultura X natureza para as culturas ancestrais que, de uma forma totalmente diferente da

sociedade ocidental, não concebem a supremacia do ‘homem’ diante dos ‘recursos’ naturais. Observei que essa percepção tocou grande parte dos grupos que continuaram com contribuições sobre nosso desrespeito com a natureza e de como estamos nos destruindo quando agimos assim com o planeta.

## IMAGEM 2



Fonte: acervo pessoal de Larissa Bonfim.

A partir dessas reflexões e entendendo como as religiões de matriz africana estão conectadas com as forças da natureza, experimentamos nessa aula princípios de movimento da dança do afoxé que, em poucas palavras, foi contextualizado como uma manifestação que leva para a rua o candomblé. Imagens de cortejos de afoxés eram conhecidas por alguns, no entanto uma ideia preconceituosa de uma dança que vem do terreiro e este como um lugar que está relacionado às forças do mal, prevalecia na percepção de parte dos estudantes. “Como pode ser do mal se tem a ver com as folhas e a natureza, e a gente gosta da natureza, né?”, compreendeu L.

Como exercício de criação, estudantes observaram atentamente uma folha escolhida em todos os seus aspectos: formato, cor, movimento, textura, entre outros. O convite foi para que

cada pessoa, individualmente, desenvolvesse uma pequena sequência coreográfica inspirada nesses elementos. Essa orientação fez muito sentido e prontamente o trabalho foi iniciado. Em seguida, fomos para um ambiente externo, dentro da escola. No CAP há uma área, muitas vezes subutilizada, no qual há árvores e chão de terra. Em roda, realizamos exercícios coletivos de atenção e observação do entorno e em seguida cada estudante definiu um local específico e retomou sua dança, criada em sala de aula, abrindo espaço para transformações neste novo ambiente. Estudantes que desejaram puderam compartilhar seus processos.

### IMAGEM 3



Fonte: acervo pessoal de Larissa Bonfim.

Nesse dia, ouvi desses grupos que ir para fora das salas de aula era uma grande vontade e que nunca havia acontecido dessa forma. Aprender dança perto da natureza, quando estamos exatamente investigando essas questões, foi enriquecedor. Pude observar também que o contato com as folhas, o chão de terra, foi muito diferente entre as turmas e de estudante para estudante. Para certas pessoas, pisar neste chão foi prazeroso e o corpo todo mostrava disponibilidade para esse contato, outras vezes havia curiosidade junto de receio ou então uma

verdadeira recusa por tirar os sapatos. Nesses casos que apresentaram mais resistência, após falas de sensibilização e um pedido meu para que a situação fosse vivenciada de fato como uma experiência, grande parte concordou em ceder e ficar de pés descalços. Pés muito sensíveis, com uma pele tão fina, acabaram por se machucar com espinhos ou pequenas pedras. Fiquei bastante apreensiva com isso, mas acredito que faz parte vivenciar momentos desagradáveis, até porque pudemos refletir coletivamente sobre o que esse hábito de estar sempre calçado gera no nosso corpo.

Na aula 4, intitulada ÁGUAS, compreendemos esse elemento como uma imagem simbólica para as culturas afro-ameríndias relacionada à renovação, ao renascimento, à vida, à fertilidade e à transformação. Nos terreiros, a água das quartinhas é constantemente trocada para que as entidades ali permaneçam pulsantes. Orixá Oxum, rainha das águas doces, dona dos rios e das cachoeiras, amarelo-ouro de riqueza e abundância. Mãe. Águas que espelham e proporcionam autoconhecimento. Cantamos o ponto de jurema: “É que moça bonita no mar não tomba, tomba marinheiro nas águas do mar”.

A imagem da água, com tantas possibilidades de movimentos ondulados, fluidez e circularidade, oportuniza interessantes investigações em dança no âmbito escolar. Em nosso aquecimento corporal em roda, experimentamos modos de mover as nossas águas internas, com ênfase na exploração de movimentos na coluna. Dançamos, também, a ciranda, devido a toda relação que essa manifestação pernambucana tem com os mares e com a praia. Logo no início da proposta, quando começamos a dança, parte do grupo resmungou: “Fizemos na Educação Física, professora, é muito chato, só repete”, apontou o estudante E. como uma voz de representante. Procurei argumentar que as ondas do mar sempre se repetem, incansavelmente, e é tão bom se banhar nessas águas. Assim, poderia ser muito bom dançar também, dependendo de como construímos esse sentido. Dessa forma, tentei promover mais variações de movimentos e, com mais olhos nos olhos, encontrar o senso de coletivo naquela roda a girar. Nessa fala do estudante, refleti sobre a complexidade, contradições e batalhas do ensino de dança na escola e como muitas vezes ele pode se tornar uma repetição enfadonha, que em nada se assemelha com o vai e vem das ondas do mar.

Nesse dia, trouxe uma imagem da Orixá Oxum e dialogamos sobre sua relação com as águas, sua cor amarela e seu abebé<sup>30</sup>. Tratar mais diretamente de uma Orixá provocou muito interesse de parte do grupo e, definitivamente, falar abertamente sobre assunto, reconhecer

---

<sup>30</sup> O Ababé ou Abebê é um objeto da religiosidade iorubá, que consiste em um emblema das Iás, **Oxum** e Iemanjá, nas religiões de matriz africana, como o Candomblé e a Umbanda. Orixás das águas, **Oxum** dos rios e cachoeiras, e Iemanjá do mar, portam o abebé como acessório indispensável na sua indumentária cerimonial.

que a intolerância religiosa é racismo e que toda a reprodução de desconhecimentos, preconceitos e estereótipos faz parte desse mesmo sistema que estrutura a sociedade ocidental, foi potente e transformador. Mas, ao passo que mais estudantes se mostraram disponíveis e respeitosos para descobrir algo novo, um ou outro acabou por assumir uma postura mais agressiva: “Só se fala de Orixá, quero ver quando essa escola vai falar do Cristianismo”, disse L. Diante dessa colocação, mediei a situação ponderando com o estudante como as religiões cristãs fazem parte da cultura do colonizador e, devido a nossa história de violência que ainda se faz presente, iríamos nos aproximar de aspectos da religiosidade de matriz africana, no sentido cultural.

Compartilhei então, com todos os grupos, uma sequência com princípios de movimento de Oxum, principalmente marcações ritmadas de pés com transferência de peso e gestos com ondulações, relacionados com o mão/abebé e a beleza da Orixá. No momento de elaboração dessa sequência, tive receio de que os meninos apresentassem uma certa resistência à dança, pela associação com movimentos de feminilidade, nessa suposta divisão de gêneros e papéis sociais, mas isso não se revelou uma questão. Contudo, não imaginei que, especificamente em um grupo, aconteceria de meninas se negarem a participar, alegando que devido a sua religião evangélica não poderiam realizar essa dança. Respeitei o tempo e o processo delas e continuei o investimento nas aulas subsequentes.

Para a experiência de criação e improvisação, aprofundamos a proposta de uma de nossas mãos ser o abebé de Oxum, ou seja, uma de nossas palmas ser o espelho. Assim, individualmente, e a partir da sequência já vivenciada, cada estudante pode recriar e experimentar outras possibilidades dessa dança orientada pela proposição de mirar-se no espelho. Após essa primeira investigação, em duplas, uma pessoa era responsável pelo papel do espelho em sua palma da mão e conduzia a dança da outra, que respondia e também interagiu com suas próprias movimentações. Como elaboração dessa experiência, uma pequena criação foi organizada e compartilhada com o grupo na finalização do encontro.

Na aula 5, intitulada, VENTOS, continuamos o trabalho com as Yabás<sup>31</sup>, agora com a Orixá Iansã. Da brisa à tempestade. Vento que não pode ser visto, mas é sentido na pele. Fugaz, muda rapidamente de direção. Ar em movimento. Leva. Traz. Transforma. Iansã é borboleta, mas também é bufalo. Orixá guerreira, senhora dos ventos, que encaminha os

---

<sup>31</sup> O termo Yabás refere-se ao Yorubá, dialeto africano que, traduzida, significa, “mãe”, “senhora”, “aquela que alimenta seus filhos”. Na religião de origem africana, as Yabás são orixas femininos, representados por Nanã, Iansã, Oxum, Obá e, Yemanjá, entre outras.

eguns<sup>32</sup> com o seu iruquerê<sup>33</sup>. Como proposição de aquecimento, trabalhamos com leques, em duplas. Cada estudante, de olhos fechados, sentia o vento produzido pela outra pessoa e depois respondia com movimentos a esse estímulo.

#### IMAGEM 4



Fonte: acervo pessoal de Larissa Bonfim.

Diante de alguma resistência apresentada com a temática de Orixás observada na aula anterior, decidi por realizar a contextualização em um segundo momento da aula. Como seria dançar alguns princípios de movimento dessa Orixá, sem saber exatamente do que se tratava?

Fizemos, assim, uma pequena sequência com ênfase nos movimentos de braços e mãos, bem característico dessa Orixá. Para a proposta de improvisação e criação, investigamos giros, saltos e outros movimentos capazes de produzir essa sensação de vento na relação com o espaço. Também pesquisamos qualidades como ventos calmos, associados à borboleta, e ventos fortes, associados ao búfalo. E, assim, como habitual, cada estudante organizou sua improvisação em uma pequena célula coreográfica para ser compartilhada com o grupo no momento de apreciação. Essa elaboração possibilita relações entre aqueles que apresentam e

<sup>32</sup> Egum (do ioruba egun) é um termo das religiões de matriz africana que designa a alma ou espírito de qualquer pessoa falecida, iniciada ou não.

<sup>33</sup> Iruquerê, eruquerê, eiru ou iruexim são indumentárias dos orixás Iansã e Oxóssi

aqueles que assistem sempre muito interessantes, tratando-se de um exercício que fortalece a experiência de presença cênica e amplia as perspectivas criativas.

No final do encontro, contei para os grupos uma das histórias de Iansã e de como ela é capaz de se transformar em uma delicada borboleta e, ao mesmo tempo, em um forte búfalo. Procurei enfatizar o quanto as culturas afro-ameríndias estão conectadas às forças da natureza, e nos perguntamos a nossa própria relação com essas forças. Tive a intenção de aproximar ainda mais as culturas negras desses grupos de estudantes e desmistificar estereótipos racistas. Rodas de diálogo, na qual podemos escutar uns aos outros, são continuamente produtivas.

Na aula 6, intitulada ENCRUZILHADAS, relacionei essa imagem simbólica das culturas afro com a dança frevo, conhecida por todos, mas por quase nenhum estudante identificada como uma manifestação negra. Encruzilhadas, ruas cruzadas, estradas, esquinas. Campo de encontros e possibilidades. Ponto de dilema e decisão. Quatro novos horizontes. Abertura de caminhos. Encruzadas de Exus e Pomba- Giras. Local de despacho. Local do trabalhador.

Após esse breve contato com a energia das Yabás, orixás femininas, procurei conduzir nossas danças para a energia das ruas, mencionando as entidades Exus e Pomba-Giras que costumam carregar ainda mais estereótipos racistas ligados à “coisa do diabo” ou a “coisas do mal”. Acreditei que fazer isso a partir da relação com uma dança tão conhecida como o frevo, manifestação de rua tão popularizada no Carnaval, poderia ser um processo interessante.

## IMAGEM 5



Fonte: acervo pessoal de Larissa Bonfim.

O aquecimento se deu com jogos espaciais de linhas retas e mudanças de direção e a compreensão no corpo dos encontros e desencontros, com a multiplicidades de caminhos possíveis, foi meu convite para o entendimento do conceito de encruzilhada. No diálogo sobre o frevo como uma dança de corpos negros e a negação desse fato como parte do mito das três raças fundadoras do país e do projeto de embranquecimento nacional do começo do século XX, foi um assunto que despertou o interesse dos grupos de estudantes que, como já colocado em outros momentos, são de uma geração que parece ter curiosidade sobre essa temática de violência racial.

Esse interesse de aprendizado também se fez presente durante a vivência com os passos do frevo. “Pontinha de pé - calcanhar”, “tesoura”, “bêbado”, “faz que vai mas não vai”, “passeando na pracinha”. O imaginário do frevo habita fortemente o corpo desses estudantes, mesmo que poucos tenham contato efetivo com a dança. O desejo por aprender passos foi grande, ainda que esse “fervo” todo em pouco tempo cause um cansaço que logo vira uma reclamação “não aguento mais professora!” como protestou o estudante H. Em nossa criação, cada estudante pode dançar o seu frevo (inspirado pelo aprendizado de passos do dia, outras experiências ou como quisesse) em uma improvisação com regras de utilização do espaço em que as danças encontravam-se e desencontravam-se nas encruzilhadas.

A sétima e última aula, intitulada TECIDOS, tratou desse elemento importante para as culturas afro-ameríndias também elencado por Rosa (2013). Saias rodadas, saias com babado. Pano da costa. Pano de cabeça. Proteção. Amarração. Bordados, tramas e cores. Vestes rituais indicam posição e diferenciam pessoas e entidades. Manto. Mais uma vez levei a materialidade para a sala de aula e contemplamos os momentos de contextualização, vivência, criação e apreciação. Relacionei ao tecido a dança do Maracatu Nação.

Já no aquecimento lidamos com tiras de tecido para movimentos de mobilidade e flexibilidade. Em seguida, experimentamos princípios de marcações ritmadas com os pés, passos cruzados, coordenados com movimentos de braços e escápulas. A dança do Maracatu Nação, pela sua presença como uma manifestação carnavalesca mais popularizada, era conhecida por alguns principalmente no aspecto musical. Novamente foi fundamental reconhecer sua dança como parte da cultura negra, por exemplo compreendendo o papel da calunga, boneca de axé que protege e abre os caminhos da corte real. As grandes saias que rodam na dança do Maracatu Nação chamam a atenção de todas as pessoas em um cortejo. Pudemos, assim, inventar nossas próprias saias e roupas nesse dia e experimentar a criação a partir desses movimentos no espaço, de modo individual e coletivo.

Toda a descrição das aulas realizada neste subcapítulo intencionou a partilha em linhas gerais das proposições feitas para os grupos. Na continuação desta escrita, certos aspectos serão analisados de forma mais minuciosa, assim como investigado os impactos dessas vivências nas turmas de estudantes e, particularmente, nas minhas próprias práticas docentes, foco desta pesquisa.

### 3.3 ATERRAR (OS PÉS SÃO RAÍZES COM ASAS)

Aterrar. Pés espalmados no chão. Expiramos os velhos ares, rodamos em coletividade e agora sinto onde estou pisando, nesse momento. Pauso e procuro observar quais foram as construções feitas nessa autoatualização de minha professoralidade e como todas essas questões podem servir à pesquisa acadêmica a respeito da Dança e seu ensino na educação básica. Em um movimento de aterrar os pés em outras terras, busquei alcançar novos vãos.

Como primeira consideração desse trajeto, reconheço o quanto as sete proposições são carregadas de muitas vontades, vontades de abarcar muitos aspectos das culturas e danças afro-ameríndias. Essa escolha das imagens afrorreferenciadas a partir do trabalho de Rosa (2013) parece ter sido interessante como orientação, no entanto foram metáforas que abriram muitos caminhos e acabei por decidir ir para todos, ou quase todos, que pude vislumbrar. Observo isso principalmente no que diz respeito à vivência de princípios de movimentos de diversas danças afro-ameríndias. Mesmo que minha intenção não tenha sido ensiná-las propriamente, mas sim oportunizar o maior contato possível com essas referências, reconheço que o horizonte foi exageradamente panorâmico.

Segundo Petit (2015) um dos aspectos mais relevantes das culturas africanas e afro-brasileiras é a ênfase na experiência. Pude compreender o quanto a experiência precisa de tempo, repetição, retomada, assim como colocado por Ferreira (2019) quando discute os modos de ensinar no terreiro no qual não há hierarquizações ou cronologias para os aprendizados. No terreiro tudo se aprende o tempo inteiro e o conhecimento não se esgota. Observo como minha escolha panorâmica de oportunizar as vivências, focadas na experiência de potencializar as africanidades como universos amplos de conhecimentos, acabou por reduzir a experiência com cada uma dessas manifestações, elas, por si só, vastos mundos. O comentário a respeito da dança da ciranda, apontado por estudantes, como algo que já havia sido trabalhado em outra componente curricular, reafirma essa lógica conteudista escolar, na qual fazer de novo, aprender de novo, parece enfadonho. Na perspectiva das pedagogias afrorreferenciadas, as situações de aprendizagem estão em outro lugar e o repetir é reaprender,

reverenciar, aprofundar, compartilhar, fazer junto o que faz parte de uma experiência que traz pertencimento à vida e à comunidade, pois há no repetir um caráter de intensificação de uma vivência.

Diante do desconhecimento de grande parte das turmas de estudantes de quase totalidade de danças apresentadas, um dia de vivência pode se tornar uma pincelada um tanto quanto vaga. Ainda que eu tenha enfatizado que estávamos experimentando princípios de movimento de uma determinada dança que tem gerações de pessoas que dedicam integralmente suas vidas a ela. Assim, eu me colocava como aprendiz e mediadora desse contato. O encontro com mestras e mestres das mais diversas manifestações é pauta importante dessa reflexão acerca da decolonialidade no ensino de danças. Carvalho (2018), em sua proposição do Encontro de Saberes<sup>34</sup>, problematiza sua função como professor universitário, dada convencionalmente como reprodutor da violência epistêmica fundadora, de modo a se desvincular desse pacto colonial e destravar as portas que impediam a entrada de pessoas detentoras desses saberes tradicionais. Assim, uma ruptura é estabelecida no interior na instituição colonizadora branca quando mestras e mestres são legitimados nessa posição de docentes.

Esse engajamento em uma intervenção concreta é de grande relevância e foi uma construção feita por um professor universitário com sua carreira consolidada que fez uso de seu lugar de privilégio e poder para fomentar ações que contribuem efetivamente com a luta de descolonização do saber. Gostaria muito de oportunizar esse lugar de docência para mestras e mestres nas aulas para as turmas de estudantes no CAp UFPE, ainda mais em projeto parte de uma investigação como essa pesquisa de Mestrado. No entanto, percebo como a realidade não se apresenta favorável e pode não ser tão simples como parece. Observo que o caminho não está dado, precisa ser estruturado, ainda mais sendo eu uma jovem professora da educação básica. Das possibilidades que vislumbrei de convidar mestres e mestras com os quais procuro estar em constante contato e aprendizado em uma busca constante de autoformação continuada, não o fiz por um palpável motivo: não existiam possibilidades institucionais de proporcionar remuneração justa. Essas pessoas estão sempre em um lugar à margem, sendo convidadas para as mais diversas participações sem o devido reconhecimento financeiro de seu trabalho, compreendi, então, que essa atitude colonizadora

---

<sup>34</sup> O **Encontro de Saberes** trata-se de uma proposta concreta de formação intercultural para o ensino formal, capaz de promover uma dupla inclusão: das artes e **saberes** tradicionais na grade curricular e, simultaneamente, dos mestres e mestras tradicionais (indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, entre outras) na docência, mesmo quando não possuem escolaridade alguma. O projeto foi iniciado na Universidade Federal de Brasília em 2010 e é desenvolvido pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa.

não poderia ser por mim reproduzida.

Além disso, se desejo e me comprometo com a mobilização desses conteúdos, metodologias e epistemologias negras e indígenas em meu trabalho como docente, é de minha responsabilidade o diálogo com esses contextos de aprendizagem com mestras e mestres como parte de minha vida profissional, ou seja, estou frequentemente no rastro de espaços em que essa relação seja possível. E particularmente nesta problematização de minhas práticas docentes foi essencial assumir esse lugar de experienciar, de forma sistematicamente e respaldada por reflexões acadêmicas a nível de Mestrado, meu lugar como professora de Dança na educação básica engajada nas perspectivas decoloniais e afroreferenciadas. Digo isso, pois, como exposto em outros momentos desta dissertação, ser uma mulher branca e ter sido formada de modo a me sentir mais autorizada a trabalhar com danças euroreferenciadas, fez das proposições das aulas um grande desafio a ser enfrentado.

Esta pesquisa integra uma investigação de minha professoralidade quando me reconheço como uma professora implicada nas questões antirracistas que deseja orientar processos artísticos educacionais em Dança na escola a partir dessa potencialização das perspectivas culturais negras e indígenas. Por isso os questionamentos sobre minhas possibilidades atuais e novos encaminhamentos para que essa atuação se realize e a importância de experimentar uma sequência de proposições nessa construção coletiva de conhecimentos com estudantes na qual me coloquei também na condição de aprendiz.

Ser professora é, em larga medida, um ato de coragem quando efetivamente existe uma disposição para enfrentamentos de desafios e uma busca honesta e constante por conduzir a vida ao invés de vivê-la (INGOLD, 2015), pois são tecidas reflexões a respeito de “em que sentido isso supera o que já existe, em que sentido tem um passado e um futuro, e uma noção de sua direção própria” (INGOLD, 2015, p. 38). A pessoa professora educa a si mesma ao passo que educa estudantes, sendo educação, para Ingold, um movimento que não tem haver com transmissão, mas com atentar, cuidar, esperar, estar presente e ir junto com os outros. Entendo que para que esses verbos realmente aconteçam, as relações em sala de aula necessitam ser próximas e a pessoa na condição de docente precisa sinceramente se interessar pelas subjetividades, experiências, processos de desenvolvimento de cada participante do grupo e a partir desses encontros mediar as experiências artístico-educacionais. Com isso quero dizer que para que o aprender seja significativo não basta apenas que eu estivesse envolvida com meus estudos, reflexões e proposições, como coloca hooks (2013):

Mas o entusiasmo pelas ideias não é o suficiente para criar um processo de

aprendizado empolgante. Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros. Visto que a grande maioria dos alunos aprende por meio de práticas educacionais tradicionais e conservadoras e só se interessa pela presença do professor, qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida. E não basta simplesmente afirmar essa insistência. É preciso demonstrá-la por meio de práticas pedagógicas. Para começar o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos. Usadas de modo construtivo, elas promovem a capacidade da turma criar uma comunidade aberta de aprendizado. (hooks, 2013, p. 17).

Durante a experiência das aulas, pude observar que não há nada mais poderoso que a construção de uma comunidade aberta de aprendizado. E, por mais que tenha feito a escolha de conduzir as proposições em termos de aquecimento, vivência de determinada dança afro-ameríndias e momentos de criação e improvisação em dança a partir desses universos, tratavam-se de caminhos percorridos por cada grupo, por cada pessoa, de forma única, a partir de suas próprias bagagens, anseios e potências. Pude perceber que as situações de aprendizado efetivamente se instalavam quando a partilha ocorria no coletivo, com um comentário durante a prática corporal, uma pergunta espontânea, uma elaboração de pensamento. Cada estudante tinha espaço para, do seu modo, interagir com aquelas proposições e muitas vezes observei que muito mais contundente que minha própria voz naquela roda, era a voz da colega que estava ao lado.

Por favor não maltrate esse nego  
 Esse nego foi quem me ensinou  
 Esse nego de calça rasgada, camisa furada  
 Ele é meu professor  
 Olha o nego!  
 Olha o nego, sinhá!

Esse canto foi entoado pela estudante P., em um dia que, após alguns encontros nos quais construímos conhecimentos com danças e culturas afro-ameríndias, ela, com seus cabelos cacheados e volumosos que habitualmente cobrem seu rosto, disse: “Professora, posso cantar uma música que combina com as nossas aulas?” Essa loa, presente em rodas de capoeira, não era por mim conhecida. A estudante, que fala de sua pele clara em comparação à de sua irmã e à de seu irmão, pessoas negras retintas que lhe ensinaram essa letra, ela, que vivencia a superação de traumas por situação de violência, compartilhou a música com alto e bom som. Sua voz ecoava pela sala “Olha o nego!” e, em coro, colegas de turma respondiam “Olha o nego, sinhá!”.

Ao longo das proposições, pude acompanhar muitas transformações em cada estudante, o que me fazia também refletir sobre minhas próprias transformações. Estudantes

mais caladas acabavam por vezes se expondo mais, estudantes partilharam seus conhecimentos a respeito do candomblé e de danças afro-brasileiras, um estudante falou de sua descendência indígena direta, entre tantas outros acontecimentos que, com certeza, sem esse espaço de problematização da colonialidade e de valorização das culturas negras promovido nas aulas, jamais teriam ocorrido. Muitas histórias foram aparecendo no decorrer das aulas, como avós benzedeadas, quando dançamos e criamos com as folhas; crianças que são de terreiro e jamais tinham tido espaço para dizer isso para seus colegas, identificaram-se nas danças das águas, de Oxum, e dos ventos, de Iansã, hoje se sentem mais valorizadas e desenvolveram outra relação com o espaço escolar.

Compreendo nossas aulas como rodas que giravam vivas, possibilidades para a coexistência e convivência entre o que é diverso, complementaridades e enfrentamento das contradições que emergem das pluralidades. Essas interações não foram harmônicas no sentido de ausência de conflito, mas foram, sem dúvida, formas de organização social comunitária e intercultural, problematizadoras das homogeneizações e assimetrias de poder. Observo o quão esses momentos de construções coletivas promovem maior riqueza de ideias, noções e conceitos e estas experiências alinham-se com cosmovisões africanas na qual o convívio é alimento e a dimensão espiritual capaz de gerar afetos transformadores na educação (PETIT, 2015).

Neste diálogo introdutório com cosmovisões africanas, acredito que foi possível vivenciar nas aulas valores ancestrais comuns à diversidade de culturas presentes no continente africano e nas afrodiásporas das Américas. Estudantes identificaram potencialidades e influências das africanidades na sociedade brasileira e atuamos na desmistificação de estereótipos, notadamente no que diz respeito às marcas culturais da religiosidade. Esses princípios, todos pontuados pela Pedagogia de Sandra Petit, também se relacionam com o incentivo da autora para, além das práticas corporais e artísticas, enfatizar a relação comunidade-escola, promovendo encontros em áreas naturais, ao ar livre, saídas para locais de praticantes das culturais tradicionais e visitas de mestras e mestres nos contextos educacionais. Como já colocado em outro momento deste texto, esse contato não foi possível, mas ressalto como foi importante e realmente especial a vivência na aula FOLHAS, na qual pudemos estar em uma área externa, com árvores e chão de terra. Nas culturas de Arkhé (SODRÉ, 1997) não há segmentação em determinada área de conhecimento, pois a natureza só existe de modo integralizado. Dessa forma, não há como tratar somente de dança, mas do trançado dos modos de pensar e fazer negros e indígenas e, assim, estar em um ambiente como esse colhe outro sentido. Além disso, a Educação não está limitada a um espaço fixo

como a sala de aula formal, muito pelo contrário, a Educação faz parte das nossas corporeidades, das nossas relações diárias, das interações articuladas cotidianamente. Grande número de estudantes se interessaram pela relação com a natureza, com a terra, e, alguns, com os pés descalços, foram para a área externa do Colégio compor e partilhar movimentos aprendidos e inventados. “Eu gosto muito de colocar meu pé no chão, não gosto de ficar de sapato. Já gostava da aula de dança por isso e agora gostei ainda mais que a gente veio aqui fora. Faço meu pé de tambor, olha” (Estudante B., 12 anos).

Nesta concepção de Educação que depende do convívio social, muitas vezes estivemos em roda para danças e diálogos. Essa prática, que já me era comum, recebeu outro sentido a partir das poéticas-pedagógicas negras e indígenas. Nessas práticas educativas que valorizam o experimental, o pessoal, o dialógico e o reencantamento do mundo, o próprio símbolo do círculo, a imagem da ida e do retorno, sem hierarquizações, impulsiona modos de aprendizado a partir de uma perspectiva descolonizada na qual todas as pessoas têm sua presença e contribuição valorizadas nessa construção de uma comunidade aberta de aprendizado (hooks, 2013).

Nessas rodas, em alguns momentos, como descrito na partilha das proposições, trouxe referências de mitologias afro-brasileiras para as turmas de estudantes com a intencionalidade de aprender com os seus saberes e ao mesmo tempo contribuir para a evidenciação dos saberes advindos de África e reinterpretada no território Brasil. Promover acesso aos mitos afro-brasileiros parte da tentativa em deslegitimar o epistemicídio étnico-racial e afirmar a mitologia africana e afro-brasileira, independentemente das crenças religiosas, como uma rica aproximação das potências filosóficas das africanidades. Os mitos nos ensinam conhecimentos sobre e para a vida: “os mitos são histórias sobre a sabedoria de vida. O que estamos aprendendo em nossas escolas não é sabedoria de vida. Estamos aprendendo tecnologias, estamos acumulando informações”. (CAMPBELL, 1986, p. 22). Utilizar a mitologia afro-brasileira no ato de educar faz parte do compromisso decolonial que retoma os legados ancestrais contra as violências decorrentes das opressões de comunidades, seus conhecimentos e seus modos de existir.

Assim, a partir das mitologias e de outros recursos utilizados como as materialidades, sonoridades e, evidentemente, as próprias corporeidades, as aulas dedicaram-se ao cuidado das cicatrizes do colonialismo e da ferida colonial. Em nossas danças e discussões, a busca foi constante pela superação de pensamentos e atitudes herdadas dos processos de escravização, sejam elas vindas das pessoas na situação de discência, como em minha própria posição de docência. Com isso, pudemos revelar aspectos do projeto racista que não reconhece

sabedorias da natureza, a criatividade como estratégia de resistência dos grupos subalternizados, a diversidade humana e a fraternidade entre os povos em uma perspectiva que nada tem a ver com a mestiçagem nacionalista homogeneizante.

Com horizonte em uma educação democrática, libertadora e emancipadora, uma das questões importantes no trato com essa temática de referência negra e indígena, habitualmente reforçado pelas escola brasileira que carrega a herança de nosso passado colonial, foi a problematização da reprodução de estereótipos, em um movimento de interrogar as folclorizações de apelo exótico. “O que é isso, um ritual?” Provocou pejorativamente a estudante M. durante uma dança em roda com ritmos bem marcados com os pés. O corpo, o rito, o coletivo, é frequentemente relegado a uma “selvageria” que não condiz com a invenção desse humano moderno. Devido ao sistema da colonialidade, a escola valoriza a cultura dos povos dominantes e torna “errada”, “sem valor”, “ignorante” toda identidade que se expressa de modo distinto. Experimentar situações de aprendizado em dança que contextualizam e aprofundam essas reflexões apresentou-se como uma potência transformadora.

As mediações em sala de aula foram muito positivas. Uma quantidade significativa de estudantes revelou uma certa resistência com os assuntos, principalmente quando falávamos abertamente sobre Orixás. A todo momento fazia parte de nossas rodas de discussão o quanto a associação de uma religião com algo “errado” está intrinsecamente relacionada com o racismo entranhado em nossa sociedade colonizada. Para mim lidar com essas questões foi desafiador, pois, ao mesmo tempo em que eu dizia que não se tratava propriamente do contato com uma religiosidade, sabemos o quanto as manifestações afro-ameríndias estão sim profundamente relacionadas às religiões de matriz africana e indígena. Compreendo que minha prática educativa precisa atuar de forma que todos os grupos religiosos tenham os seus direitos garantidos, pelas leis e também pelo respeito às alteridades, contudo, devido às assimetrias de poder, é falacioso tratar todas de um mesmo lugar. Nesse movimento, procurei evidenciar que o respeito e a valorização das diferenciações culturais e étnicas negras e indígenas não significa aderir aos valores do outro, mas, sim, concordar e defender a expressão da diversidade. Desse modo, a educação intercultural abarca as propostas necessárias na tentativa de corroborar com o enfrentamento dos séculos de injustiças sociais alvejadas aos grupos oprimidos historicamente. Pude notar como um universo de conhecimentos muito distante e negado a uma parcela significativa de estudantes foi aproximado.

Eu não sabia de nada dessas coisas, sou evangélica e minha mãe disse que não era para eu dançar essas danças. Mas eu não penso assim, se está aqui na escola é para

eu aprender, me abrir e conhecer coisas diferentes, para respeitar as culturas. Eu achei bem legal e divertido, para falar a verdade, então por que a gente não pode saber disso, não tem nada de errado, né? (Estudante A., 11 anos).

No decorrer das aulas, a existência de conflitos dessa natureza contribuía para a construção das reflexões, nas quais podíamos falar abertamente e com muita sinceridade sobre qualquer questão. No espaço da sala de aula, definitivamente não entendi esses momentos como difíceis, o que não quer dizer que não sejam desafiadores. No entanto, fiquei surpreendida por algo que considerei mais árduo de lidar: comentários e reclamações vindos de algumas famílias. A coordenação do Ensino Fundamental do CAp UFPE foi procurada por uma genitora, que disse que o incômodo estava sendo discutido em grupos de *WhatsApp* das famílias de uma turma em específico. Apontamentos também foram mediados pela supervisora e orientadora de uma turma durante uma reunião escola-família. Também tive a oportunidade de dialogar com alguns responsáveis em uma situação mais informal, como uma conversa de corredor, e também em um atendimento institucional. Recebi forte apoio da escola e de colegas docentes, pessoas que compreenderam a complexidade da situação e não deixaram de afirmar a importância da presença desses conteúdos, referendando-se na promulgação da Lei nº 10.639/03, a qual alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e tornou obrigatório o ensino da História e Cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos de ensino de educação básica, sejam estes públicos ou privados. Assim como, alguns anos depois, na Lei ampliada para a Lei nº 11.645/08, com a obrigatoriedade da temática História e Cultura afro-brasileira e indígena.

Os conhecimentos afro-ameríndios são saberes de encruzilhada. São saberes de fresta que, diante da violência contínua, encontram brechas para existir (SIMAS e RUFINO, 2018). Pude observar esse movimento, ainda mais através da vivência de práticas corporais. O corpo, nessa perspectiva ancestral, é campo de possibilidades, lugar dos cruzos das suas complexidades e contradições. Para Petit (2015), o corpo tem papel fundamental nessas culturas como principal vetor de conhecimento e ocupa papel de centralidade nas experiências. O corpo-dança afroancestral, conceito cunhado por ela, é aquele que dança, canta, conta histórias e mitos, e manipula objetos simbólicos. Busquei aproximações dessa compreensão e percebi como minha compreensão de corpo, antes estritamente relacionado com abordagens somáticas, foi sendo transformada. Em nossas aulas cantamos, brincamos, contamos histórias e assim investigamos essa concepção de ser humano integrado em seus aspectos físicos, mentais, emocionais, energéticos e espirituais. Em minha formação em Dança, não-formal e universitária, tive grande motivação para os estudos das técnicas

somáticas, tais como Feldenkrais, BMC, Alexander, Bartenieff, Eutonia, entre tantas outras. Evidentemente existem muitas diferenças entre elas e cada uma dessas abordagens apresenta um sistema complexo de compreensão de corpo. Contudo, problematizações são necessárias quando nos propomos a pensar o corpo nessas perspectivas negras e indígenas. Desejo, então, neste momento, compartilhar uma relevante reflexão que me atravessou durante a pesquisa, especialmente após as provocações da Profa. Dra. Amélia Conrado a respeito de minha participação no VII Encontro Científico ANDA 2022<sup>35</sup>. As diversas abordagens somáticas com as quais tive contato foram desenvolvidas na Europa e Estados Unidos ao longo do século XX. De modo geral, durante minha formação em Dança, ouvi frequentemente que essas abordagens tratam de uma reconexão de corpo-mente, ou então uma reconexão de todos os aspectos do corpo/soma. É interessante notar o quão as compreensões de corpo das culturais ancestrais não são de reintegração, pois não ocorreu uma segmentação em seu entendimento e vivência tal como no Ocidente.

Outro ponto fundamental de reflexão, que mobilizou significativamente esta pesquisa e apontou interessantes caminhos para essa investigação de minhas próprias práticas docentes, foram as práticas de improvisação e criação em dança a partir das referências negras e indígenas. Diante de um contato inicial com as danças afro-ameríndias, a ideia foi promover a construção de sentidos relacionados a esses universos para o desenvolvimento de processos de criação em cada uma das aulas. Minhas práticas docentes habitualmente em anos anteriores foram, em larga medida, orientadas para as vivências de dança com base nas improvisações e elaboração de sequências coreográficas. Compreendi que não se trata, de forma binária, rejeitar essas experiências, mas agregá-las a discussão das pedagogias decoloniais me fez perceber que entre as concepções equivocadas e infundadas que atuam na depreciação das danças negras e das danças afro-ameríndias, está a compreensão de ancestralidade como algo do passado e a ausência de criação nessas danças, como se estivessem estagnadas no tempo. Nesse movimento de negação racista da historicidade africana, que costuma conter as culturas ancestrais como algo atemporal, estático, enquadrado em uma ideia fixa de “autenticidade”, reconheci a potência de utilizar meus recursos e experiências em criação em contextos educacionais para dialogar com essas temáticas e transformar minhas formas de organização e proposição de procedimentos criativos, bem como os modos de compreender e lidar com todas essas vivências, provocada agora pelas pedagogias decoloniais e afroreferenciadas.

---

<sup>35</sup> A associação nacional dos pesquisadores em Dança (ANDA) é uma associação civil de natureza científica. Fundada em 2008, congrega pesquisadores, centros e instituições dedicados a promover, incentivar, desenvolver e divulgar pesquisas no campo da Dança.

Assim, como já descrito anteriormente, vivenciar qualidades de movimento foi experienciado pelos ventos, borboletas e búfalos, de Iansã, assim como as qualidades de fluidez nas águas de Oxum. A construção de pausas e possibilidades de formas corporais foram inspiradas no moldar dos seres humanos por Oxalá, com as lamas de Nanã, bem como, a complementaridade de corpos como duas metades de cabaça-mundos. Qualidades de movimento e formas, entre outros elementos de dança, foram descobertos a partir do encontro com folhas, e o vigor da ação e encontros e desencontros espaciais promovidos nas encruzilhadas. Tecidos expandiram os alcances do espaço/corpo e rodaram os ares.

Avalio o desenvolvimento de todo o processo como bastante significativo e produtivo para a investigação de minhas próprias práticas docentes de maneira conjunta às experiências proporcionadas para e, principalmente, pelos estudantes. Durante esse trajeto pude problematizar muitos aspectos de minhas compreensões de corpo, dança, criação, educação e tudo isso era possível porque profundamente alimentado pelo encontro com as turmas. O retorno que essas crianças me deram foi expressivo e, assim como eu, sinto que mudanças paradigmáticas foram vivenciadas por elas. Uma das grandes belezas foi reconhecer a potência do trabalho à medida que estudantes, com 11, 12 anos, eram capazes de problematizar de forma amadurecida, por exemplo, suas próprias experiências familiares.

Sabe, professora, pelo o que eu estou percebendo minha família é racista. E olha que ele é negro. Porque meu pai fica tão nervoso quando escuta a palavra Orixá? Ninguém está dizendo para ele mudar de religião não, eu mesmo não quero mudar, mas não vejo mais problema em conhecer essa história e fazer aqueles movimentos, daquela dança lá de outro dia. (Estudante A., 12 anos).

A autora bell hooks (2017) alerta para como a transformação de paradigmas pode ser difícil tanto para pessoas na posição de docência quanto na posição de discência, mesmo que o gosto pelo aprender esteja presente.

Olhando para o resto da turma, vi alunos de todas as raças, etnias e preferências sexuais balançando a cabeça em sinal de assentimento. E vi pela primeira vez que pode haver, e geralmente há, uma certa dor envolvida no abandono das velhas formas de pensar e saber e no aprendizado de outras formas. Respeito essa dor. E agora, quando ensino, trato de reconhecê-la, ou seja, ensino a mudança de paradigma e falo sobre o desconforto que ela pode causar. Os alunos brancos que aprendem a pensar de maneira mais crítica sobre questões de raça e racismo vão para a casa de férias e, de repente, veem seus pais sob outra luz. Podem reconhecer neles um pensamento retrógrado, racista e assim por diante, e podem se magoar pelo fato de a nova maneira de conhecer ter criado um distanciamento onde antes não havia nenhum. (hooks, 2017, p. 61).

Essa possibilidade constante de diálogo e sincera abertura sobre temas que mexem com nossas antigas formas de pensar foi um dos pontos importantes do nosso trabalho. Em salas de

aula de grande diversidade em termos raciais, sócio-culturais como é o caso do CAp UFPE percebo que pode existir uma tendência de estudantes não-brancos e/ou aqueles vindos de escolas públicas não se sentirem com segurança para expor suas ideias e reflexões. A falácia de um ambiente neutro e a ausência do sentimento de segurança que pode promover longos silêncios ou a falta de envolvimento dos grupos precisa ser repensada. Em um contexto educacional transformador, todas as pessoas devem se sentir motivadas para se expressar e capazes de contribuir com o coletivo.

### **PARA QUE O CICLO CONTINUE (ISTO NÃO É UM FIM)**

Nessa investigação de minhas práticas docentes, o desejo por encontro com teorias e práticas decoloniais, construídas a partir da problematização do saber único, eurocêntrico e científico, que atuam no desocultamento das diversas epistemologias como espaços de convivência do diverso, atravessou, há alguns anos, minha trajetória como artista-docente e, assim, foi urgente a problematização das referências eurocentradas majoritárias da minha formação em Dança e portanto também presentes na minha atuação profissional. Esse reconhecimento, juntamente com a compreensão das violências epistemológicas intrínsecas a essa situação, mobilizou esta pesquisa, ainda mais após minha inserção como professora da educação básica em uma instituição pública que tem transformado o perfil de discentes com pautas na democratização de seu acesso e permanência. A busca foi por formas de mediação crítica de conhecimentos pautados na diversidade de saberes para a educação em Dança no âmbito escolar, em especial, a partir de epistemologias negras e indígenas.

A Escola que supervaloriza saberes científicos e eurocêntricos, que tanto privilegia um determinado tipo de racionalidade, pode ser fissurada a partir de experiências de dança. Mais do que revelar explicitamente o racismo, como provocado por Petit (2015), o trabalho compreendeu como relevante potencializar as africanidades, de modo a valorizar as contribuições pedagógicas e filosóficas para a prática educacional em Dança, criando espaços para experiências condizentes com essas matrizes. Assim, não se trata de focar na cor das pessoas envolvidas, como eu que no caso sou uma mulher branca, mas sim em seus referenciais que, motivados por essa pesquisa, investigou a conexão com ancestralidade africana e indígena, muitas vezes relegada à indiferença ou à estereotipização nos contextos escolares. E, para além da inclusão de uma temática, o movimento foi de colaboração na reivindicação do reconhecimento desses saberes como legítimos e relevantes em termos pedagógicos e epistemológicos nos processos de ensino-aprendizagem de dança na educação

básica.

É preciso também ressaltar as circunstâncias de desenvolvimento deste Mestrado em Dança na Universidade Federal da Bahia. Fui uma mestranda durante o ensino remoto ou mestranda de pandemia, como algumas pessoas costumam dizer. Isso significou uma vivência muito particular, tanto das aulas quanto de todo o processo de escrita. Neste momento, enquanto redijo estas linhas, me dou conta de que nunca encontrei pessoalmente docentes com os quais cursei as disciplinas, colegas de turma, nem meu próprio orientador, que foi uma presença tão importante durante toda a minha trajetória. Não conheço seus corpos como um todo, cada pessoa é um rosto em um pequeno quadrado na tela. Todo esse contexto de enfrentamento da pandemia de Covid -19, intensificou as reflexões que orientaram a elaboração desse projeto de pesquisa no início de 2021, no sentido da respiração, como metáfora de ciclicidade, ter estado impedida durante essa crise sanitária que desvelou a crise do funcionamento da humanidade moderna/ocidental.

O convite de obras como *Pretagogia* (PETIT, 2015) e *Pedagógica* (ROSA, 2013) para que docentes lidem com essas poéticas-pedagógicas negras e indígenas trata-se de propostas com intensas problematizações e um encontro com o risco e com o desconhecido, pois, se os conhecimentos existentes e praticados no mundo são diversos, ambivalentes e inacabados, as perguntas não se esgotam em uma única resposta. Práticas que problematizam, que perguntam, que mesmo sem respostas certas continuam a busca por frestas, parecem estar mais alinhadas ao sentido do pensar o entrelace do pedagógico com o decolonial e as aulas de dança experimentadas nessa pesquisa almejavam esse propósito. A descolonização é um processo de desaprendizagem das imposições coloniais e reaprendizagem de novas existências possíveis, ou seja, descolonizar o processo educacional significa emancipá-lo do monismo ocidentalista que reduz todas as possibilidades de saber e de enunciação da verdade à dinâmica cultural de um centro. Essa foi a busca e, parte desse movimento, correspondeu a reflexão a respeito das arapucas coloniais que eu mesma poderia estar me colocando nesse processo.

A proposição dessas aulas, em termos de investigação docente e construção processual com as turmas, procurou diálogo com outras formas de conceber a dança. o corpo, o tempo e as relações de ensinar e aprender. A partir das contribuições de Daniel Munduruku (2009), a respeito da educação indígena na qual não há a concepção de futuro tal como elaborado no ocidente no sentido de produção e acúmulo, pois, segundo ele, essa concepção de tempo esvazia a própria existência, buscamos a vivência de nossas práticas tal como provocado por Ingold (2015, p. 50) “o único resultado da vida é mais vida, o único resultado do crescimento

é ainda mais crescimento, o único resultado da educação é mais educação”, com horizonte no “em-sinar” (MACHADO, 2017, p. 45) no qual o papel da educação é incentivar que o indivíduo encontre sua sina, ou seja, seu caminho. O processo colonizador promoveu a desconexão com a vida e com a espiritualidade, tendo como consequência uma sociedade e uma escola desencantada, em nossas propostas acredito que experimentamos possibilidades de reencantamento.

Investigar minhas próprias práticas docentes foi uma abertura para potências de transformação, novos aprendizados e reconhecimento de limites, não em um sentido negativo, mas um entendimento de seres humanos como sujeitos incompletos culturalmente e, assim, se configuram oportunidades de partilhas das intersubjetividades a partir do convívio. Tive receio, em dado momento do processo, particularmente com as provocações na etapa de qualificação, de ter me tornado o que estava a criticar, uma boa repetidora que poderia, inclusive, repetir os discursos a respeito da decolonialidade e das pedagogias decoloniais, sem que isso, de fato, se faça presente intrinsecamente no seu fazer. Hoje, avalio que os caminhos percorridos foram honestos com minha trajetória profissional e pessoal são muito intensos exatamente por tratarem desse entrelace.

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos. (hooks, 2017, p. 35).

Os posicionamentos antirracistas de docentes, ressaltados por Ferreira (2019), são compromissos políticos. É urgente o movimento de atentar para o desconhecimento racista das culturas afrodiáspóricas e indígenas, epistemologias subjugadas ou excluídas dos currículos escolares colonialistas e colonizadores, e trazer essas práticas corporais, nos sentidos temáticos, pedagógicos e epistemológicos, para as vivências na educação básica de forma problematizadora. Os apagamentos das danças negras são profundos e as simplificações e distorções são frequentes nos contextos escolares, devido aos equívocos da simplificação, da redução, consequentes do aniquilamento das diferenças e diversidades. Além disso, há a compreensão das danças das culturas populares como danças que não são negras, na medida que são de todo o povo brasileiro, errônea afirmação que está pautada na falaciosa democracia racial e no sistema de opressão racial que ela alicerça em nosso país. O reconhecimento da diversidade étnica-cultural do Brasil precisa estar relacionada a

compreensão de um história enraizada de políticas de extermínio, escravização e racismo. Posto isso, a interculturalidade está envolvida no esforço pela construção de uma sociedade mais justa, equânime e plural.

A ciclicidade, presente em diferentes cosmologias indígenas, tempos de começo, meio, que se tornam novos começos, oferecem saídas para a concepção linear e progressiva do aprendizado ocidental. O movimento de reconhecimento dos conhecimentos eurocentrados na educação em Dança e a busca por outras formas de atuar, significou, por um bom tempo, rejeição destes saberes ocidentais. Atualmente, ainda que as evidentes assimetrias sejam importante ponto de debate, entendo que a negação não condiz com a circularidade da complementaridade e que minha investigação pode estar pautada na soma.

Outra percepção é a respeito da lógica do individualismo, comparação e competição que emergem nas aulas da componente curricular Dança, parte da filosofia moderna ocidental, fundada numa perspectiva racionalista, individualista, especista e antropocêntrica. Tenho observado em experiências anteriores a essa, ainda que nas entrelinhas, como as atividades de dança geram sensações relacionadas à incapacidade, ao não saber dançar, ao se sentir inferiorizada porque outra pessoa consegue realizar “melhores” movimentos. Toda essa carga está relacionada a este sistema moderno, colonial, capitalista, patriarcal, e perspectivas pedagógicas decoloniais enfrentam estes modos de existência e propõem saídas, como foi o caso das práticas desenvolvidas nessa pesquisa.

A linearidade do fazer, pensar, sentir ocidental, imposta globalmente tem nos conduzido para o fim. Vivemos um momento de voltar nosso olhar para os saberes tradicionais e ancestrais, tais como as referências indígenas apresentadas neste texto, como uma chance de reaprender a existência com uma postura de mais humildade diante do planeta. Em um movimento de expiração, para que o dançar na escola seja espaço de encontro com a circularidade do corpo, dos saberes e das relações de convívio pela efetividade de outros mundos pluriversais possíveis, a questão levantada foi, então, como a Dança na Educação pode contribuir para o entendimento de corpos humanos que, segundo Krenak (2020), não podem mais incidir sobre o planeta como máquinas retroescavadeiras. Os corpos humanos precisam reaprender a viver junto com o corpo da Terra, dançar com esse corpo da biosfera. E essa parece ser a tarefa primordial a ser realizada na escola hoje.

O ar que respiramos, no qual vivemos mergulhados, precisa ser cuidado. Dançar pode ser o inspirar e o exalar, ciclo de transformação, no qual devolvemos à vida, a vida que nos foi concedida. Para esse ciclo, o mundo não pode ter uma data de validade. Vivemos um mundo de consumo com esta data cada vez mais próxima, ainda que seja explorado como fonte de

recursos inesgotáveis. O prazo para esta concepção de humanidade expirou, era uma linha reta. E a Dança pode ser círculo, em um movimento de expiração dessas linearidades em busca de práticas pedagógicas decoloniais e afrorreferenciadas, para que o ciclo continue.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Alzira Alves de. **Intelectuais e guerreiros**: o Colégio de Aplicação da UFRJ de 1948 a 1968. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1992.
- ALLEMAND, Débora Souto; BONFIM, Larissa Verbisck Alcântara; RORIZ, Marlaina Fernandes; COSTA, Daniel Santos. A inserção da dança nos currículos dos Colégios de Aplicação: conquistas, possibilidades e desafios. **DA PESQUISA**, v. 16, p. 01-21, ago. 2021. Disponível em: [file:///C:/Users/LARISSA%20BOMFIN/Downloads/20219-Texto%20do%20artigo-78457-1-10-20210823%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/LARISSA%20BOMFIN/Downloads/20219-Texto%20do%20artigo-78457-1-10-20210823%20(2).pdf). Acesso em: 16 mar 2022.
- ALLEMAND, Débora Souto; BONFIM, Larissa Verbisck Alcântara. Experiências artístico-pedagógicas no *TikTok*: duetos de dança entre professoras e estudantes. In: CORRÊA, Josiane Franken; ALLEMAND, Débora Souto. **Dança na escola: pedagogias possíveis de sôras para profes**. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 121-138.
- ASSIS, Thiago Santos de. **Professoralidade em Dança no contexto Universitário**: tessitura de uma rede de experiências. 171 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/28903/1/TESE%20THIAGO%20final%2014jan2919.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- BALDI, Neila. Para pensar o aprenderfazer dança a partir de uma perspectiva decolonial. **Revista Artes de educar**, v. 3, n. 3, p. 293-315, out 2017 - jan/2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/29738/23119>. Acesso em: 18 abr. 2020.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos 80 e novos tempos. 1a.ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino de arte no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARBOZZA, Alexsander da Ilva et al. Estado da Arte: um estudo sobre danças indígenas brasileiras e de matrizes africanas em âmbito escolar nos anais da associação nacional de pesquisadores em Dança (ANDA). In: **Anais do VI Encontro Científico da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA**, 2019, Salvador. Anais eletrônicos, Campinas, Galoá, 2019. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2019/trabalhos/estado-da-arte-um-estudo-sobre-danca-s-indigenas-brasileiras-e-de-matrizes-africa?lang=pt-br>. Acesso em: 12 out. 2022.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89–117, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069>. Acesso em: 27 dez. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: <https://cutt.ly/rfQV1cf>.

Acesso em: 07 set. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União, Brasília, 03 maio 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC; SEB; CNE, 2017a.

BRASIL. Portaria nº 959, de 27 de setembro de 2013. Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 150, n. 189, p. 9, 30 set. 2013.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2013.

BOLÍVAR, A. ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **REDIE**, Ensenada, v. 4, n.1, p.01-26, 2002. Disponível em: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412002000100003&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003&lng=es&nrm=iso) . Acesso em: 10 dez. 2019.

CAMPBELL, Joseph. **As máscaras de Deus**: mitologia primitiva. São Paulo: Brasiliense, 1986

CARVALHO, José Jorge. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refutação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In Bernardino-Costa, Joaze; Maldonado-Torres, Nelson; Grosfoguel, Ramon (Orgs.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018, p. 79-106.

CESAIRÉ, Aime. **Discursos sobre o colonialismo**. São Paulo: Editora Veneta, 2020.

CORRÊA, Josiane Gisela Franken. **Nós, professoras de Dança**: Ensaio documental sobre a docência em Dança no Rio Grande do Sul. 309 f. 2018. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

COSTA, Daniel Santos. Corpo-Festa: uma proposta poético-político-pedagógica no contexto da educação básica. **Revista Rascunhos - Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas**, v. 5, n. 3, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/43153>. Acesso em: 11 mar. 2022.

COSTAS, Ana Maria Rodriguez; ANDRIETA, Geovana; TORTORELLA, Luiza; TENÓRIO, Marina; HANADA, Ayumi. **Dança na educação básica**: reflexões sobre o papel dos licenciados em dança na construção de saberes artísticos no contexto escolar. Revista Conceição. Campinas/SP, ed. especial, p. 125-180 out./out. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8653846>. Acesso em: 7 nov. 2022.

CUSICANQUI, Silvia. **Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas desde o feminismo decolonial. In Paula Balduino de Melo, et al. (Orgs.). **Descolonizar o feminismo**. Brasília: Instituto Federal

de Educação, 2019. p. 32 – 51.

CUNHA, Maria Isabel de. **Conta-Me Agora! As narrativas como alternativa pedagógica na pesquisa.** Revista da Faculdade de Educação da USP, v. 23, n.1/2, p.185-195, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** v. 4. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DUSSEL, Enrique. Meditações anti-cartesianas: sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade. **Revista Filosofazer.** Passo Fundo, n. 46. jan/jun. 2015, p. 11-44.

DUMAS, A. G. Nomear é Dominar?: Universalização do teatro e o silenciamento epistêmico sobre manifestações cênicas afro-brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos da Presença,** v. 12, n. 4, p. 1–21, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/121806>. Acesso em: 5 jan. 2023.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra.** Minas Gerais: EdUfjf, 2006.

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

FERRAZ, Fernando. **Danças negras: historiografias e memórias de futuro.** Disponível em: [https://www2.sesc.com.br/wps/wcm/connect/7deb697e-9ee1-445c-a41990d150ca0d22/Dan%C3%A7as+negras.pdf?MOD=AJPERES&CONVERT\\_TO=url&CACHEID=7de697e-9ee1-445c-a419-90d150ca0d22](https://www2.sesc.com.br/wps/wcm/connect/7deb697e-9ee1-445c-a41990d150ca0d22/Dan%C3%A7as+negras.pdf?MOD=AJPERES&CONVERT_TO=url&CACHEID=7de697e-9ee1-445c-a419-90d150ca0d22). Acesso em: 15 de jan 2022.

FERRAZ, Fernando. Danças negras: entre apagamentos e afirmação no cenário político das Artes. **Revista Eixo - Especial Educação, Negritude e Raça no Brasil.** Brasília, v. 6, n. 2, p. 115 -124, nov. 2017.

FERREIRA, Danilo dos Santos; FREIRE, Francisca Jocélia de Oliveira; OLIVEIRA, Lorena Conceição Moreira de. Ensino afrocentrado: uma proposta para estética negra na dança. **Anais do VI Encontro Científico da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA.** Salvador: ANDA, 2019. p. 2023-2035.

FERREIRA, Danilo dos Santos; SANTOS, Lissandra Patrícia Conceição dos. Currículo implicado: Uma proposta afroperspectiva para o ensino em Dança. **Anais do VI Congresso Científico Nacional de Pesquisadores em Dança – 2ª Edição Virtual.** Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, 2021. p. 2651-2664.

FERREIRA, Tássio. **Pedagogia da circularidade afrocênica: diretrizes metodológicas inspiradas nas ensinagens da tradição do Candomblé Congo-Angola.** 2019. 271 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/30994>. Acesso em 10 fev. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GALIANI, Claudemir.; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A educação como via de desenvolvimento social: a escola nova proposta por John Dewey. **Revista HISTEDBR On-line,** v. 12, p. 3-4, 2003.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade,** Porto Alegre,

v. 27, n. 2, p. 169-176, jul./dez. 2002. Disponível em:  
file:///C:/Users/LARISSA%20BOMFIN/Downloads/25926-Texto%20do%20artigo-98931-1-10-20120213.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. Tradução Antonio Guimarães Filho e Glória Mariani. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**: modernidade e dupla consciência. São Paulo: Ed. 34, 2012. GROSFOGUEL, Ramon. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. **Revista Contemporânea**. São Paulo, v. 2, n. 2 p. 337-362, Jul.–Dez. 2012.

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

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. **Tudo sobre o amor**. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

INGOLD, Tim. **Antropologia e/como educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António e FINGER, Matthias (Orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa. Lisboa: Pentaedro, Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p.35-50.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução: José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, julho/ 2002. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/cp/a/LtTkWtfzsbJj8LcPNzFb9zd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 mar. 2023.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhias das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. Organização Bruno Maia. **Caminhos para a cultura do bem viver**. Rio de Janeiro: [sem editora], 2020.

LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em:  
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar>. Acesso: 20 de jun. 2021.

LARROSA, Jorge. Notas sobre experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 19, jan/fev/mar/abr, 2002, p. 20-28.

LEPECKI, André. O corpo colonizado. **GESTO**: Revista do Centro Coreográfico do Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 7-11, 2003. Disponível em:  
<http://www.sarma.be/nieuw/critics/lepecki.htm>. Acesso em: 23 dez. 2022.

LORDE, Audre. **Irmã outsider: ensaios e conferências**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LOVERA, Isis Tavares da Silva. **A felicidade no discurso dos professores do colégio de aplicação da Universidade Federal de Pernambuco**. 2019. 145 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/36319/1/TESE%20Isis%20Tavares%20da%20Silva%20Lovera.pdf>. Acesso em 10 out. 2022.

MACHADO, Vanda. **Pele da Cor da Noite**. Salvador: EDUFBA, 2017.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. Tradução de Inês Martins Ferreira. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra, v. 1, n. 80, p. 71-114, mar. 2008.

MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

MARQUES, Isabel. **Dançando na Escola**. 4. ed.. São Paulo: Cortez, 2007.

MARQUES, Isabel. **A Linguagem da Dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARTINS, L. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. **Letras**, n. 26, p. 63–81, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881>. Acesso em: 16 mar. 2022.

MIGNOLO, Walter. **Historias locales/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Ediciones Akal, 2003.

MIGNOLO, Walter. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: lógica de la colonialidad y postcolonialidad imperial. **Tabula Rasa**, 2005, v. 3, p. 47-72. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600304>. Acesso em 12 fev 2021.

MEMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Editora civilização brasileira. 2007.

MOLINA, Alexandre. **Base Nacional Comum Curricular: Por que isso interessa à Dança?** Entrevista com Carla Andrea Silva Lima. 8 fev 2016. Disponível em: <http://idanca.net/base-nacional-curricular-comum>. Acesso em: 10 mar. 2022.

MUNDURUKU, Daniel. Educação indígena: do corpo, da mente e do espírito. **Revista Múltiplas Leituras**, v.2, n. 1, p. 21-29, jan. / jun. 2009.

NASCIMENTO, Elaine Cristina Marques de Oliveira. Ensino de danças populares brasileiras de matriz africana como forma de manutenção da cultura afro-brasileira nas escolas públicas da baixada fluminense. In: **Anais do VI Encontro Científico da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA**, 2019, Salvador. Anais eletrônicos, Campinas, Galoá, 2019. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2019/trabalhos/ensino-de-dancas-populares-brasileiras-de-matriz-africana-como-forma-de-manutenc?lang=pt-br>. Acesso em: 12 jan. 2023.

NEVES, Denilson. **Dança(s) popular(es), brinquedo de gente grande: Etnoimplicação e multirreferencialidade no currículo da Escola de Dança da UFBA**. 2016. 262 f. Dissertação (Mestrado em Dança). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/21425/1/Disserta%c3%a7%a3o%20Denilson%20Neves.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, 2010. Disponível em: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf). 2010. Acesso em: 2 nov. 2021.

- OLIVEIRA, Eduardo. **Filosofia da Ancestralidade**: corpo e mito na filosofia da educação brasileira. Salvador: Editora Gráfica Popular, 2007
- PEREIRA, Marcos Villela. **A estética da professoralidade**: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.
- PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei Nº 10.639/03**. Fortaleza: EdUECE, 2015
- PURPER, Raquel.; ARAÚJO, Olga Brigitte Oliva de. Pensar fazer dança desde uma perspectiva contemporânea e decolonial. **Arte da Cena**, Goiânia, v. 6, n. 2, p. 276–310, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/artce/article/view/65655>. Acesso em: 11 nov. 2022.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.
- RANCIÈRE, Jacques. **Mestre ignorante: cinco lições para emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- ROSA, Allan da. **Pedagogia, autonomia e mocambagem**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.
- ROSA, Adriana Letícia T.; LIMA, Aldenize F.; ALBUQUERQUE, Christiana S. C.; CARMO, Erinaldo F.; GOUVEIA, Helena S. B.; CHAGAS, José A. S.; XIMENES, Lavínia de M. S.; SILVA, Viviane A. L. (org.). **Projeto Político-pedagógico Institucional do CAP UFPE**. Recife: Livro Rápido, 2015.
- RUDOLF, LABAN. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.
- RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Ed. Mórula, 2019
- SAID, Edward. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, Quilombo**: modos e significados. Brasília: INCTI; UnB; INCT; CNPq; MCTI, 2015.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, n. 79, p. 71–94, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **E-cadernos CES** [Online], v. 18, 2012, p. 106- 131. Disponível em: <http://eces.revues.org/1533>. Acesso: 20 de junho de 2021.
- SILVA, Leonardo das Chagas. Pensando currículo e arte na escola: por entre encruzilhada, macumbização e outros sentidos afro-ameríndios. **Revista Pindorama**, Eunápolis, v. 12, n.1, p. 222-242, jan/jul 2021. Disponível em:

<https://asetore.ifba.edu.br/Pindorama/article/view/936/560>. Acesso em: 9 nov. 2021.

SILVA, Thais de Brito. **Dança e decolonialidade no palco da escola: experiência pedagógica no ensino fundamental II**. Orientador: Raimundo Nonato Assunção Viana. 2020. 130f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Rede - Prof - Artes em Rede Nacional. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id\\_cpmenu/10840/Thais\\_de\\_Brito\\_TCC\\_final\\_1613683\\_7137925\\_10840.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/10840/Thais_de_Brito_TCC_final_1613683_7137925_10840.pdf). Acesso em: 5 dez 2021.

SIMAS, Luiz Antonio e RUFINO, Luiz. **Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas**. Rio de Janeiro: Ed. Mórula, 2018.

SODRÉ, Muniz: Corporalidade e liturgia negra. In: Joel Rufino (Org.). Negro Brasileiro Negro. Rio de Janeiro, **Revista IPHAN**, n. 25, 1997.

SOUSA, André Luiz de; ALVARENGA, Arnaldo Leite de. Arnaldo Leite de Alvarenga. Processos educativos de dança interculturalmente orientados: descolonização do currículo com vistas à emancipação social. In: **Anais do VI Congresso da Associação Nacional dos Pesquisadores em Dança - ANDA**, 2021, Salvador. Anais eletrônicos, Campinas, Galoá, 2021. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2021/trabalhos/processos-educativos-de-danca-interculturalmente-orientados-descolonizacao-do-cu?lang=pt-br>. Acesso em: 27 jan. 2023

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a Arte e a Docência: a formação do artista da dança**. Campinas: Papyrus, 2006.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: **Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir**. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Equador, 2017.

## **APÊNDICE - A: ROTEIRO DE AULAS**

O roteiro de aulas compartilhado neste apêndice trata-se de uma construção inicial, parte do processo de pesquisa dessa dissertação. Uma escrita que registra as orientações artístico-pedagógicas para as proposições investigadas em sala de aula em conjunto com as turmas de estudantes ao longo deste trabalho. A presença desse roteiro, com suas imagens poéticas disparadoras de práticas de dança em termos de repertórios culturais e procedimentos de improvisação e criação, deve ser lido, então, como uma possível contribuição à atuação docente. Reconheço cada uma das aulas como portais de inscrição de saberes nas culturas negras e indígenas, universos a serem desdobrados, mais profundamente investigados, variados, distinguidos e reinventados, ou seja, que este roteiro permaneça distante de condutas fixas baseadas em aplicações e reproduções. Dito isto, reitero, aqui estão abordagens que intencionam proporcionar inspirações e expirações às pessoas leitoras e, principalmente, aguardam ansiosamente por transformações constantes.

### **Aula- CABAÇA**

Cabaça: Origem, fonte inesgotável de vida, cesto de ancestralidade, renascimento, iniciação, local que guarda os segredos do mundo, sendo a representação do próprio universo. Na cosmogonia iorubana, um desacerto entre Orixás Odudua e Obatalá separou céu e terra em duas partes de cabaça. Exu, a travessia entre o mundo dos seres humanos e das divindades, junta essas duas metades. Cabaça como cuia, coité, recipiente de alimento e abundância. Cabaça ressonante presente nos instrumentos maracá, berimbau, agbê, kalimba e outros.

#### **Chegança**

Contato com uma cabaça e um maracá. Conversa sobre sua importância para as culturas afro-ameríndias e a partilha da história na mitologia Iorubá. Cantar o ponto de Jurema: “Eu dei um tombo na Jurema, o mundo veio, eu dei um tombo na Jurema e o mundo vai. Semente, semente que eu mandei buscar, semente preta para o meu maracá”. Aquecimento corporal em roda: posição de cócoras e experiência com a marcação de pés do Toré.

#### **Repertório cultural**

Princípios de movimento e sequências coreográficas a partir do Caboclinho. Contextualização da manifestação.

### Improvisação e criação em Dança

Improvisação de movimentos de aproximação e distanciamento de partes do corpo e em relação aos outros corpos. Em duplas, como duas metades de corpo-cabaça, estudantes se completam construindo formas no espaço. Partilha das criações

### **Aula - MASSAPÊ**

Massapê: solo muito fértil encontrado na região litorânea do nordeste brasileiro. É utilizado no terreiro para a feitura de bonecos nos assentamentos, levantando o corpo da entidade na matéria. Nanã, orixá do barro, da lama primordial. De sua argila são feitos os seres humanos, moldados por Oxalá.

### Chegança

Manipulação de massapê. Conversa sobre sua importância para as culturas afro-ameríndias. Cantar o ponto de Jurema: “Zum, zum, zum o liamba, vamos trabalhar o liamba. Pisa no massapê e escorrega, quem não sabe andar leva queda”. Aquecimento corporal em roda: auto-massagem, moldar a construção de seu próprio corpo do nível baixo para o nível alto.

### Repertório cultural

Princípios de movimento do coco de roda pernambucano e contextualização da manifestação. Dança em duplas. Sequência coreográfica a partir dos movimentos de coco de roda e outras pisadas de mestres e mestras no terreiro

### Improvisação e criação em Dança

Em duplas, estudante tem o corpo moldado por colega. Criação de sequência coreográfica a partir dessas imagens dos corpos moldados e outras referências da aula. Partilha das criações

### **Aula - FOLHAS**

Folhas: verdes e cheirosas. Ervas de banho. Ervas de cura. Aroeira, da casca se faz o chá, da folha a limpeza, o descarrego, que leva embora as energias ruins.

### Chegança

Contato com a aroeira. Conversa sobre sua importância para as culturas afro-ameríndias. Cantar o ponto de Jurema: “Aroeira é um mestre. bom mestre. Aroeira é mestre curador”  
Aquecimento corporal em roda: experiência rítmica e de movimentos polirítmicos (dissociação membros superiores e inferiores)

Repertório cultural

Princípios de movimento do afoxé e contextualização da manifestação Afoxé.

Improvisação e criação em Dança

Andar pelo espaço e observar as folhas. Escolher algumas que mais te chamam atenção. Em pequenos grupos, conversar sobre os motivos de sua escolha Criação a partir da materialidades dessas folhas. Partilha das criações

### **Aula - ÁGUAS**

Águas: Renovação, renascimento. Vida. Nas quartinhas, a água é constantemente trocada para que as entidades ali permaneçam pulsantes. Água sagrada, símbolo de fertilidade e transformação. Orixá Oxum, rainha das águas doces, dona dos rios e das cachoeiras, amarelo-ouro de riqueza e abundância. Mãe. Águas que espelham e proporcionam autoconhecimento, arma que reflete e afasta a inveja e todo o mal.

Chegança

Contato com uma bacia de água. Preparar, nesta água, o banho com a erva aroeira. Conversa sobre sua importância para as culturas afro-ameríndias. Cantar o ponto de Jurema: “É que moça bonita no mar não tomba, tomba marinheiro nas águas do mar”. Aquecimento corporal em roda: movimentos ondulados, com a fluidez e circularidade das águas. Ciranda

Repertório cultural

Princípios de movimento da Orixá Oxum com o seu abebé. Sequência coreográfica

Improvisação e criação em Dança

Improvisação individual com a proposição de mirar-se no espelho. Improvisação em duplas com movimentos espelhados. Criação a partir dessa experiência. Partilha das criações

## **Aula - VENTOS**

Ventos: Da brisa à tempestade. Não pode ser visto, mas é sentido na pele. Fugaz, muda rapidamente de direção. Ar em movimento. Leva. Traz. Transforma. Iansã é borboleta, mas também é búfalo. Orixá guerreira, senhora dos ventos, que encaminha os eguns com o seu iruquerê.

### **Chegança**

Conversa sobre a importância dos ventos para as culturas afro-ameríndias. Cantar o ponto de Jurema: “Ventania já chegou, lá do alto da serra, ele vai ser coroado com seu capacete de guerra. Aê chapéu grande, muralha de ventania, muralha de ventania, muralha de ventania”. Aquecimento corporal: sensibilização com leques

### **Repertório cultural**

Princípios de movimento da Orixá Iansã. Sequência coreográfica

### **Improvisação e criação em Dança**

Improvisação dos ventos: calma, borboleta/ tempestade, búfalo. Giros e Saltos e outros movimentos: produzir vento com o próprio corpo. Partilha de criações individuais

## **Aula- ENCRUZILHADAS**

Encruzilhadas: ruas cruzadas, estradas, esquinas. Campo de encontros e possibilidades. Ponto de dilema e decisão. 4 novos horizontes. Abertura de caminhos. Encruzas de Exus e Pomba- Giras. Local de despacho. Local do trabalhador.

### **Chegança**

Conversa sobre a importância das encruzilhadas para as culturas afro-ameríndias. Cantar o ponto de Jurema: “Exu da meia-noite, exu das 7 encruzilhadas. Saravá o povo da umbanda, sem Exu não se faz nada ”. Aquecimento corporal: dinâmica de caminhadas pelo espaço em linhas retas e mudanças de direção

### **Repertório cultural**

Princípios de movimento do frevo e contextualização da manifestação Frevo. Sequência coreográfica

### Improvisação e criação em Dança

Improvisação de encontros e desencontros. Criação a partir dos movimentos do frevo e possibilidades de organização espacial. Partilha das criações

### **Aula - TECIDOS**

Tecidos: Saias rodadas, saias com babado. Pano da costa. Pano de cabeça. Proteção. Amarração. Bordados, tramas e cores. Vestes rituais indicam posição e diferenciam pessoas e entidades. Manto.

### Chegança

Contato com tecidos. Conversa sobre sua importância para as culturas afro-ameríndias. Cantar o ponto de Jurema: “Sacode a saia baiana, não deixa a saia arrastar. Que a saia custa dinheiro e dinheiro custa a ganhar”. Aquecimento corporal em roda com o uso de tiras de tecido.

### Repertório cultural

Princípios de movimento do maracatu nação e contextualização da manifestação Maracatu Nação. Sequência coreográfica.

### Improvisação e criação em Dança

Improvisação individual, duplas e pequenos grupos com as possibilidades de um tecido. Criação a partir dessa experiência. Partilha das criações.