

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA

ANNE CAROLINE FERREIRA VAZ

**COLETIVOS ESTUDANTIS NEGROS E
FORMAÇÃO EM DANÇA NO ENSINO SUPERIOR:
rotas de encantamento emancipatório do corpo**

Salvador

2023

ANNE CAROLINE FERREIRA VAZ

**COLETIVOS ESTUDANTIS NEGROS E
FORMAÇÃO EM DANÇA NO ENSINO SUPERIOR:
rotas de encantamento emancipatório do corpo**

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Amélia Vitória de Souza Conrado

Linha de Pesquisa: Dança e Diáspora Africana: expressões poéticas, políticas, educacionais e epistêmicas

Salvador

2023

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

Vaz, Anne Caroline Ferreira.

Coletivos estudantis negros e formação em dança no ensino superior: rotas de encantamento emancipatório do corpo / Anne Caroline Ferreira Vaz. - 2023.

258 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Amélia Vitória de Souza Conrado.

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

1. Dança - Estudo e ensino (Superior). 2. Dança na educação. 3. Cultura afro-brasileira - Estudo e ensino (Superior). 4. Pedagogia culturalmente relevante. 5. Estudantes universitários - Atividades políticas. 6. Movimentos estudantis. 7. Coletivo Estudantil Negro. I. Conrado, Amélia Vitória de Souza. II. Universidade Federal da Bahia. Escola de Dança. III. Título.

CDD - 793.3
CDU - 793.3

TERMO DE APROVAÇÃO

ANNE CAROLINE FERREIRA VAZ

COLETIVOS ESTUDANTIS NEGROS E FORMAÇÃO EM DANÇA NO ENSINO SUPERIOR: rotas de encantamento emancipatório do corpo

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

Linha de Pesquisa: Dança e Diáspora Africana: expressões poéticas, políticas, educacionais e epistêmicas

Documento assinado digitalmente
 AMELIA VITORIA DE SOUZA CONRADO
Data: 22/03/2024 17:38:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Amélia Vitória de Souza Conrado (Orientadora)
Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia - UFBA

Documento assinado digitalmente
 MARIA DE LURDES BARROS DA PAIXAO
Data: 22/03/2024 15:47:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Maria de Lurdes Barros da Paixão (Titular - Banca Examinadora)
Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia - UFBA

Documento assinado digitalmente
 RODRIGO EDNILSON DE JESUS
Data: 24/03/2024 09:34:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^o Dr.^o Rodrigo Ednilson de Jesus (Titular - Banca Examinadora)
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Salvador, 12 de dezembro de 2023.

A presente pesquisa foi realizada com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

Para minha sobrinha Letícia Vaz cuja presença despertou a potência da ciclicidade do tempo, no processo de deixar de ser a mais nova e me tornar a mais velha.

AGRADECIMENTO

A Oxum, mãe amorosa que com doçura cura e acalma meu espírito. A Ogum, guerreiro vencedor de demanda que me encoraja a correr os caminhos.

À Solange Antonia de Brito Vaz e a Marcio Antonio Ferreira Vaz, mãe infinita, pai infinito, que com amor incondicional fizeram de mim, mulher preta independente que trilha caminhos de arte, afeto e trabalho.

À Ruth Alves Vaz (*in memoriam*), minha avó, mulher fundamento.

Ao Leandro Henrique Ferreira Vaz, meu alicerce, irmão amoroso que me pega pela mão e me incentiva a dar sempre o melhor de mim.

À Caroline Cavalcante, amiga zelosa de fina escuta que me auxilia a navegar pelos mares desconhecidos e profissional apreciadora das minhas escritas.

Aos amigos amorosos, André Sousa, Vanessa Oliveira, Diogo Lima e Hugo Martins, artistas primorosos que reverberam o acolhimento presente através de suas palavras em movimento de grande afeto.

À FAPESB que possibilitou o apoio para que essa pesquisa fosse realizada.

Ao SUS (Sistema Único de Saúde) e a todos os profissionais da área de saúde que atuaram de forma corajosa e incansável a favor da vida durante a pandemia da Covid-19.

Às inúmeras instituições e pesquisadores que proporcionaram com um trabalho científico primoroso a criação da vacina para a Covid-19.

Aos integrantes dos Coletivos NegreSer, Corpo Negra e Núcleo Eus, parceiros descentralizados de trajetória formativa docente, pelos diversos diálogos em irmandade, crítica e criatividade, que fortaleceram o conhecimento do meu eu no mundo com o compartilhamento de suas histórias.

Aos meus colegas de turma e do Grupo de Pesquisa GIRA, artistas-educadores-pesquisadores que cruzaram minha caminhada e compartilharam de forma generosa novos fazeres e saberes.

Aos alunos, alunas e alunes que me inspiram a prosseguir na escolha corajosa de ser professora.

Aos companheiros do dia a dia da equipe da Coordenação da Educação do Campo, Indígena e Quilombola da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais pelo incentivo.

Aos Mestres da Cultura Popular, meu respeito e admiração.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Dança (PPG-Dança) da UFBA que auxiliaram no trilhar de uma trajetória pandêmica de mestrado.

A minha estimada (ORI)entadora Amélia Conrado, mulher negra inspiradora, propulsora importante da caminhada, que com paciência e cuidadosa atenção me direcionou na escrita dessa dança, poética narrativa que hoje vejo nascer.

Aos meus mais velhos e aos mais novos a bênção e o axé para prosseguir no caminho próspero de luz, prosperidade e conhecimento.

O fato de estarmos aqui e de eu falar essas palavras é uma tentativa de quebrar o silêncio e de atenuar algumas das diferenças entre nós, pois não são elas que nos imobilizam, mas sim o silêncio. E há muitos silêncios a serem quebrados.
(Audre Lorde, 2020, p. 55.)

RESUMO

A presente dissertação se volta para a experiência discente dos Coletivos Estudantis Negros na universidade, visando apresentar as potencialidades educativas alocadas na atuação desses grupos frente a formação em dança no ensino superior. A hipótese da ausência da apresentação de referenciais epistemológicos afro-orientados no decorrer do percurso formativo é lócus do estudo, que motiva a investigação na busca de refletir criticamente o contexto que mobiliza a criação dos coletivos, bem como, identificar possíveis contribuições formativas para a graduação em dança promovidas pelas ações realizadas. À medida que se verifica o crescente aumento de estudantes negros no ensino superior e conseqüentemente da demanda e reivindicação por uma maior integração de conhecimentos que destoam dos paradigmas eurocêntricos, a pesquisa se volta para práticas descolonizadas, no sentido de reafirmar a legitimidade de saberes afro-orientados no polo científico, ao investigar o espaço e as atividades desenvolvidas pelos Coletivos Estudantis Negros, buscando averiguar a existência de possíveis impactos e transformações na graduação em dança, devido a essa atuação educativa de cunho emancipatória. Baseada na autoetnografia como procedimento metodológico, a escrita de si surge como proposta de abordagem, tendo em vista a assunção, reconhecimento e inclusão da pesquisadora como parte do sujeito da pesquisa. Junto a isso, soma-se como referencial teórico-metodológico a encruzilhada, utilizada para orientação da estrutura de organização elencada para apresentação das ideias. Este estudo se direciona por uma perspectiva de dança cuja afro-orientação se estabelece como eixo suleador. Assim, a escolha dos referenciais visa ressaltar saberes fora das correntes hegemônicas, utilizando narrativas de autores cujos trabalhos abordam concepções de Epistemologias do Sul, evidenciando intelectuais negros, dando especial atenção às vozes femininas, podendo destacar: Luciane Ramos Silva, Inaicyrá Falcão dos Santos, Nilma Lino Gomes, bell hooks, Sueli Carneiro, Amélia Conrado, Grada Kilomba e outros tais como Luiz Rufino, Rodrigo E. de Jesus e José J. Carvalho.

PALAVRAS-CHAVE: Coletivo Estudantil Negro; Emancipação; Formação em Dança; Epistemologia Afro-orientada.

RÉSUMÉ

Cette thèse porte sur l'expérience étudiante des Collectifs d'étudiants noirs à l'université, visant à présenter le potentiel pédagogique alloué dans la performance de ces groupes par rapport à la formation en danse dans l'enseignement supérieur. L'hypothèse de l'absence de présentation des références épistémologiques afro-orientées au cours de la formation est le lieu de l'étude, ce qui motive l'investigation dans la recherche d'une réflexion critique sur le contexte qui mobilise la création des collectifs, ainsi que d'identifier d'éventuels apports de formation à l'obtention d'un diplôme en danse favorisés par les actions menées. Alors qu'il y a un nombre croissant d'étudiants noirs dans l'enseignement supérieur et, par conséquent, la demande et la revendication d'une plus grande intégration des savoirs en contradiction avec les paradigmes eurocentriques, la recherche se tourne vers les pratiques décolonisées, dans le sens de réaffirmer la légitimité des savoirs afro - guidé dans le pôle scientifique lors de l'enquête sur l'espace et les activités développées par les Collectifs d'étudiants noirs, cherchant à vérifier l'existence d'impacts et de transformations possibles dans l'obtention du diplôme en danse en raison de cette action éducative à caractère émancipateur. Basée sur l'autoethnographie comme procédure méthodologique, l'auto-écriture apparaît comme une proposition d'approche, en vue de l'hypothèse, de la reconnaissance et de l'inclusion du chercheur comme faisant partie du sujet de recherche, ainsi que du carrefour utilisé comme référence théorique et méthodologique pour guider la structure organisationnelle indiquée pour la présentation des idées. Cette étude est guidée par une perspective de la danse dont l'Afro-orientation est érigée en axe directeur, ainsi le choix des références vise à mettre en lumière des savoirs en dehors des courants hégémoniques, en utilisant des récits d'auteurs dont les œuvres se rapprochent des conceptions des Epistémologies du Sud, témoignant de la noirceur intellectuels, accordant une attention particulière aux voix féminines, mettant en évidence Luciane Ramos Silva, Inacyra Falcão dos Santos, Nilma Lino Gomes, bell hooks, Sueli Carneiro, Amélia Conrado, Grada Kilomba et d'autres tels que Luiz Rufino, Rodrigo E. de Jesus et José J. Carvalho.

MOTS-CLÉS: Collectif d'étudiants noirs; Émancipation; Formation en danse; Épistémologie afro-orientée.

ABSTRACT

This dissertation focuses on the student experience of the Black Student Collectives at the university, aiming to present the educational potential allocated in the performance of these groups in relation to dance training in higher education. The hypothesis of the absence of the presentation of Afro-oriented epistemological references during the training course is the locus of the study, which motivates the investigation in the search to critically reflect the context that mobilizes the creation of the collectives, as well as to identify possible training contributions to graduation in dance promoted by the actions carried out. As there is an increasing number of black students in higher education and, consequently, the demand and claim for greater integration of knowledge that is at odds with Eurocentric paradigms, research turns to decolonized practices, in the sense of reaffirming the legitimacy of Afro knowledge -guided in the scientific pole when investigating the space and the activities developed by the Black Student Collectives, seeking to ascertain the existence of possible impacts and transformations in the graduation in dance due to this educational action of an emancipatory nature. Based on autoethnography as a methodological procedure, self-writing emerges as a proposed approach, in view of the assumption, recognition and inclusion of the researcher as part of the research subject, together with this, the crossroads used as a theoretical-methodological reference to guide the organizational structure listed for the presentation of ideas. This study is guided by a perspective of dance whose Afro-orientation is established as a guiding axis, thus the choice of references aims to highlight knowledge outside the hegemonic currents, using narratives of authors whose works approach conceptions of Epistemologies of the South, evidencing black intellectuals, giving special attention to female voices, highlighting Luciane Ramos Silva, Inacyra Falcão dos Santos, Nilma Lino Gomes, bell hooks, Sueli Carneiro, Amélia Conrado, Grada Kilomba and others such as Luiz Rufino, Rodrigo E. de Jesus and José J. Carvalho.

KEYWORDS: Black Student Collective; Emancipation; Dance Training; Afro-oriented Epistemology.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 - Quadro de categorias de perfis e modalidade de cotas da UFMG.....	97
Imagem 02 - Logo do Coletivo NegreSer da UFMG.....	103
Imagem 03 - Material de divulgação das 4 edições do Encontro EnegreSer.....	107
Imagem 04 - Abordagem teórica-metodológica do Coletivo NegreSer da UFMG...	109
Imagem 05 - Oficina Corpo em Diáspora ministrado por Luciane Ramos no 1º Encontro EnegreSer: corporeidades negras em cena.....	109
Imagem 06 - Participação de Marlene Silva na Roda de Conversa "Encontro em Aruandê: olhares sobre a produção da arte negra na contemporaneidade " no 3º Encontro EnegreSer: poéticas de Aruandê.....	110
Imagem 07 - Apresentação do espetáculo Mercedes do Grupo Emú (RJ) no 2º Encontro EnegreSer: descolonizando o corpo e a arte.....	111
Imagem 08 - Logo antiga do Coletivo NegreSer da UFMG antes da alteração no nome.....	113
Imagem 09 - Quadro perfil de modalidades de cotas da UFRGS.....	117
Imagem 10 - Logo do Coletivo Corpo Negra da UFRGS.....	121
Imagem 11 - Pilares de atuação do Coletivo Corpo Negra da UFRGS.....	125
Imagem 12 - Abordagem teórico-metodológica do Coletivo Corpo Negra da UFRGS.....	127
Imagem 13 - Ações desenvolvidas pelo projeto de extensão Corpo Negra em Movimento.....	129
Imagem 14 - Gráfico cor/raça dos servidores docentes do quadro permanente da UFBA.....	134
Imagem 15 - Gráfico de Ingressos na graduação pela política de cotas na UFBA período 2005 à 2012.....	136
Imagem 16 - Modalidades/categorias de cotas existentes na UFBA.....	137
Imagem 17 - Gráfico de Ingressos na graduação pela política de cotas na UFBA período 2012 à 2017/1 (após a Lei nº 12.711/2012).....	138
Imagem 18 - Gráfico de Ingressos na graduação pela política de cotas na UFBA período 2017/1 à 2022/1 (após inclusão de categorias supranumerárias).....	139
Imagem 19 -Logo do Coletivo Núcleo Eus da UFBA.....	144
Imagem 20 - Pilares de atuação do Coletivo Núcleo Eus (UFBA).....	146
Imagem 21 - Material de divulgação da Mostra Eus.....	147

Imagem 22 - Material de divulgação do Escrita Coletiva.....	148
Imagem 23 - Abordagem teórica metodológica do Núcleo Eus (UFBA).....	149
Imagem 24 - 2º edição da Mostra Eus [in] rede.....	154

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Lista de identificação dos entrevistados.....	71
TABELA 2 - Cadastro IES Públicas Graduação em Dança (Fonte: e-MEC ano base 2022).....	77

LISTA DE ABREVIATURAS

AAC - Atividades Acadêmicas Complementares da Universidade Federal de Minas Gerais

CAE - Conselho Acadêmico de Ensino da Universidade Federal da Bahia

CAD - Centros de Atividades Didáticas da Universidade Federal de Minas Gerais

CEAO - Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia

COLTEC - Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais

COPENE - Congresso de Pesquisadores Negros da Região Sudeste

CPPD - Comissão Permanente de Pessoal Docente da Universidade Federal de Minas Gerais

CAE - Conselho Acadêmico de Ensino da Universidade Federal da Bahia

Consepe - Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal da Bahia

DA - Diretório Acadêmico

EBA - Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais

ECA - Estudos Críticos Analíticos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EPC - Estudo de Processos Criativos

ESEFID - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

FACED - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

FaE - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

FAFICH - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais

FAPESB - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia

FUNCEB - Fundação de Cultura do Estado da Bahia

IFM - Instituto de Física e Matemática da Universidade Federal da Bahia

GED - Grupo Experimental de Dança

LGBTQI+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais e mais (Assexuais, Aliados, Pansexuais, Polisssexuais, etc.)

MEC - Ministério da Educação

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência
PRAE - Pró-reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal de Minas Gerais
PROAE - Pró-reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal da Bahia
PROUNI - Programa Universidade Para Todos
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RU - Restaurante Universitário
SENAI - Serviço Nacional da Indústria
SISU - Sistema de Seleção Unificada
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UMG - Universidade de Minas Gerais
UNEB - Universidade do Estado da Bahia
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
SUS - Sistema Único de Saúde
TAP - Teste de Aptidão
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TCE - Trabalho de Conclusão de Estudos

SUMÁRIO

Introdução

Rotas de Encantamento.....20

Capítulo 1

1. O centro da encruzilhada: a universidade como ponto de amarração.....37
- 1.1. Campo de batalha e campo de mandinga: a universidade e a colonialidade do saber..... 39
- 1.2. Saberes de fresta: perspectivas do Movimento Negro Educador..... 53
- 1.3. Sentindo o chão e amassando o barro: corpo, identidade e dança..... 63

Capítulo 2

2. (Re)existências arriadas nas esquinas do tempo: uma negociação entre os espaços e as epistemologias afro-orientadas.....73
- 2.1. Intérpretes no/do mundo: as experiências-sensações dos discentes negros ao ingressar na graduação em dança..... 77
- 2.2. Tudo que o corpo dá: a atuação dos Coletivos Estudantis Negros.....91
- 2.2.1. Coletivo NegreSer..... 93
- 2.2.1.1. O contexto acadêmico..... 93
- 2.2.1.2. História e atuação do coletivo.....103
- 2.2.2. Coletivo Corpo Negra..... 114
- 2.2.2.1. O contexto acadêmico..... 114
- 2.2.2.2. História e atuação do coletivo..... 121
- 2.2.3. Coletivo Núcleo Eus..... 132
- 2.2.3.1. O contexto acadêmico..... 132
- 2.2.3.2. História e atuação do coletivo..... 144
- 2.3. Gramática da indisciplina: coletivos estudantis negros e subjetividades desestabilizadoras..... 156

CAPÍTULO 3

3. Os movimentos do cruzo: trânsitos para intermediar os saberes corpo afora e corpo adentro..... 163
- 3.1. A dobra do corpo: as possibilidades do cruzo.....166
- 3.2. Rasura e invenção: uma proposta educativa firmada pela experiência de corpos insubmissos.....171

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Cantar para firmar, dançar para não esquecer: o encantamento emancipatório dos Coletivos Estudantis Negros.....177

REFERÊNCIAS186

APÊNDICE 1

Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido das Entrevistas194

APÊNDICE 2

Entrevista Coletivo NegreSer197

APÊNDICE 3

Entrevista Coletivo Corpo Negra211

APÊNDICE 4

Entrevista Coletivo Núcleo Eus	220
ANEXO 1	
Matriz Curricular do Curso de Graduação em Dança da Universidade Federal de Minas Gerais	239
ANEXO 2	
Matriz Curricular do Curso de Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	243
ANEXO 3	
Matrizes Curriculares do Curso de Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia	251

INTRODUÇÃO

Rotas de Encantamento

Resistência e projetos de reexistência ziguezagueiam pelo Atlântico Negro. (BERNARDINO-COSTA, 2020, p. 17)

A diáspora reflete uma linguagem de travessia. O Atlântico Negro “é uma gigantesca encruzilhada” (SIMAS e RUFINO, 2018, p.11) que anuncia o acontecimento da dispersão dos sujeitos negros que se reintegraram ao mesmo tempo em que foram fragmentados, reconstruindo-se no próprio trânsito do percurso. Tal característica retrata a natureza dinâmica que as sabedorias deste grupo, as mandingas - sapiências assentadas no corpo - adquiriram ao longo do processo, buscando transcender a pulverização sofrida em um pó, que não garante seu fim, mas que espalha sua presença.

A colonialidade, esse fenômeno que possui raízes profundas na sociedade contemporânea, realiza um reordenamento de práticas pautadas pelo sistema de mundo europeu ocidental, que perpetua violências incitadas pelo racismo, imprimindo lógicas de dominação do ser, saber, poder. Os efeitos desencadeados por ela minam o vigor da vida a fim de conduzir para a morte-esquecimento, extirpando a presença pautada pelo fundamento da ancestralidade como algo credível, promovendo, deste modo, o desencantamento - a perda da potência inventiva de reconstrução da vida enquanto possibilidade produzida nas frestas.

A lógica da colonialidade implica em estabelecer um modelo universalizado sobre o existir, atuando através de uma matriz de poder¹ que estabelece o controle em diferentes esferas. Sua reprodução constante, que consiste na imposição de um pensamento único vinculado à uma retórica hegemônica da modernidade, aplica um formato de “monocultura da mente” (MIGNOLO, 2010, p. 24) no sentido de criar

¹ De acordo com MIGNOLO (2010) a Matriz Colonial de Poder é uma estrutura que sustenta a Colonialidade e apresenta um conjunto de crenças e ações que racionaliza sua atuação e existência. Assim, ela controla: 1. a economia; 2. a autoridade; 3. a natureza e seus recursos; 4. o gênero e a sexualidade; 5. a subjetividade e o conhecimento.

diferenças e utilizá-las como justificativa para a inferiorização, colonização e subalternização de povos e culturas que destoam dos europeus².

O padrão civilizatório entoado apresenta uma produção histórica, social e cultural que atende às relações de forças, embasadas e definidas mediante a enunciação do domínio político sobre a subjetividade (o ser) e sobre o conhecimento (o saber). Assim a Colonialidade e sua lógica perversa de poder, diz respeito a um modo de organização de vida social, na qual ocorre a “expansão da cosmovisão eurocêntrica” (MIGNOLO, 2010, p. 52), ocultando seu lado sombrio. Ou seja, o que é relevante para os brancos europeus deve ser relevante para todo o mundo; o que não é relevante para eles não é relevante para mais ninguém.

O conhecimento é um dos instrumentos de poder da colonialidade. Ele encontra-se nos domínios da linguagem, da memória e do espaço, dos quais são criados campos epistêmicos que apresentam vários formatos de controle. Compreendendo tal premissa começa-se a reconhecer, em primeiro lugar, que a colonização do ser e do saber tem se constituído em utilizar o conhecimento para reprimir as subjetividades. A partir daí, existe então, a necessidade de pôr em xeque o poder epistemológico exercido pela colonialidade – tarefa na qual a educação pode exercer um papel significativo.

A normatização estabelecida dentro de um esquema binário separatista, que versa um padrão uno hegemônico do saber, estipula uma política de desumanização e desqualificação, que dissimula o caráter de dominação incutido a tudo o que difere da perspectiva eurocêntrica, esperando uma postura insubversiva do sujeito negro e das suas sapiências.

A universidade, instituição polo de legitimação do conhecimento científico, apresenta um cenário no qual a pluralidade de corpos e fazeres se mostra cada vez mais diversa, solicitando de nós um olhar atento, crítico e reflexivo acerca da constituição de ideias universais presentes sobre as epistemologias hegemônicas. Avistando tal contexto, RUFINO (2019) destaca na passagem a seguir o efeito da colonialidade do saber, a qual, localizo o impacto na academia, esse espaço formativo e polo do conhecimento credível.

² Aplica-se como europeu os principais países colonizadores situados na parte ocidental do continente e que dentro da retórica da modernidade (colonialidade) constituem - em parte - o norte do globo (centro), a partir de uma perspectiva geopolítica de poder.

Ao destacar os aspectos concernentes à linguagem e aos saberes, enfatizo a dimensão da colonialidade que recai sobre o caráter epistemológico. Essa face nos mantém dependentes do paradigma de saber eurocêntrico, nos impedindo de pensar o mundo a partir do modo em que vivemos e das epistemes que lhe são próprias. (RUFINO, 2019, p. 37)

Com o intuito de estimular o rompimento da construção de ambientes, nos quais as correntes hegemônicas condicionem o reconhecimento de outros saberes e acabem estabelecendo o silenciamento das corporeidades negras é constituído este trabalho, visando à ideia de afro-orientação. Tal perspectiva pode ser compreendida como um ponto de vista que critica a universalização de teorias concebidas pela modernidade europeia/ocidental, através de “um pensamento que teoriza a presença negra na criação de formas, valores, histórias e símbolos” (SILVA, 2017, p. 67), reconhecendo os aspectos oriundos da experiência africana no mundo sem estabelecer um pensamento exclusivista e essencialista das civilizações africanas. Isto é, propõe-se refletir e reconhecer a diáspora africana no mundo em seu processo de existência, transformação, interação e atuação no trânsito com outras culturas, mas que se mantêm, primordialmente, orientada por formas, valores, histórias e símbolos africanos.

Desse modo, com o objetivo de apresentar o caminho realizado na construção desse estudo, que se acomoda no pensamento pós-abissal orientado a partir da perspectiva de Nilma Lino Gomes (2017) - o qual trata-se de uma postura político-epistemológica que nos ajudará a compreender o *modus operandi* do epistemicídio³ -, apresento os passos trilhados na direção de reafirmar a legitimidade das epistemologias afro-orientadas, bem como de seus enunciadores, frente ao processo de invisibilização acometido nos espaços versados pelos conhecimentos científicos, identificando as potencialidades educativas na formação em Dança na universidade existentes nas experiências da atuação dos Coletivos Estudantis Negros, oriundos dos cursos de graduação em dança.

A presente proposta surge de uma necessidade pessoal, mas que apresenta uma natureza coletiva a partir do momento em que é identificada uma constante desqualificação dos conhecimentos afro-orientados dentro da universidade e por consequência nos cursos de graduação em dança, sendo presente no discurso dos estudantes, a inexistência do contato com tais saberes vistos sob uma perspectiva

³ Ver CARNEIRO (2005).

descolonizada ao longo do processo formativo. SANTOS (2006) já havia alertado sobre tal cenário, demonstrando que a necessidade de estudos é antiga e urgente.

A maioria dos estudos conhecidos acerca da tradição africano brasileira têm sido analisados a partir do aspecto antropológico ou da transmissão oral; a linguagem corporal e o aspecto educativo têm tido pouca consideração entre os estudiosos da área em questão. Tenho observado e vivenciado essa situação, sobretudo na área de dança-arte educação, no que se refere ao ensino e à formação de indivíduos brasileiros. (SANTOS, 2006, p. 24)

Sendo uma mulher negra que acessou a universidade por meio das cotas, e que é estudante egressa de um dos inúmeros cursos de graduação em dança que estão em funcionamento nas instituições de ensino superior federais do país na atualidade, cabe mencionar, que a percepção da não existência de referenciais estéticos na dança voltados para as corporeidades negras, foi algo vivenciado plenamente por mim durante a formação. A realidade didática-pedagógica que se apresentava para todos os estudantes à época, demonstrava o quão embranquecido era (e ainda é) este espaço educativo, e como esse aspecto - em vigor há anos - acaba colaborando para a manutenção de um ambiente no qual as possibilidades de ampliação das experimentações e criações constituídas a partir de outras perspectivas para a dança, diferentes das hegemônicas eurocêntricas, são pouco cogitadas.

Os conhecimentos afro-orientados se referem, prioritariamente, acerca da manifestação da vida de forma integral, abrangendo a expressão e a relação de um indivíduo no/com o mundo em diferentes dimensões sejam elas físicas, espirituais ou filosóficas, abarcando todos os âmbitos do sensível. Assim, mirando numa perspectiva de pedagogia de dança, a afro-orientação não denota uma assunção a qualquer resgate obrigatório de genealogias concernentes a determinados corpos. Trata-se de abrir possibilidades para que os estudantes se reconheçam em diversas estéticas apresentadas a partir de múltiplos saberes. Portanto, a abordagem de tais epistemes dentro de uma constituição pedagógica formativa, tem por objetivo refletir sobre as relações, dinâmicas e intersecções socioculturais, bem como as experiências coletivas orientadas, organizadas e concebidas na experiência africana na diáspora.

A artista, pesquisadora da dança e antropóloga Luciane Ramos Silva (2017) relata em sua tese *“Corpo em Diáspora: colonialidade, pedagogia de dança e técnica*

Germaine Acogny” suas inquietações acerca da presença ou ausência na estruturação de referenciais pedagógicos, que contemplem a produção de conhecimentos afro-orientados no campo da Dança. SILVA (2017) ressalta a necessidade de pensar e usar epistemologias que induzam o rompimento da colonialidade e apontem para ações pedagógicas que considerem outras narrativas presentes no contexto diaspórico. A autora pronuncia:

Parece-nos importante abordar os traços coloniais que se inscrevem na produção acadêmica de conhecimento, colocar em reflexão sua genealogia de poderes para então percebê-los como fatores que, por estarem introjetados nos saberes hegemônicos, impedem-nos de vislumbrar epistemologias que se relacionem com as realidades brasileiras. Abordar a colonialidade significa também refletir sobre como a diversidade de pensamentos tem sido acomodada nas esferas da educação, especificamente nos cursos de graduação e licenciatura em dança, e limitadas por formas de saber e ser que impedem a criação de pedagogias propositoras de realidades epistemológicas distintas das hegemônicas. (SILVA, 2017, p. 26)

A perpetuação de violências e lógicas produzidas com o intuito de dominar o ser e o saber são utilizadas para manter as experiências negras como ação de força política, histórica e epistêmica que remodelam as heranças coloniais, de modo a possibilitar um projeto de mundo que se acomoda sobre perspectivas canônicas, e que se ressaltam mediante o esquecimento relegado aos saberes produzidos por grupos subalternizados, fora do eixo norte do globo.

Nesse sentido, romper com o silenciamento ao se voltar para as experiências discentes através da atuação dos Coletivos Estudantis Negros visa ressaltar as vozes desses sujeitos, bem como vislumbrar outras possibilidades na constituição de processos de ensino e aprendizagem em dança, nas quais os conhecimentos afro-orientados estejam integrados.

Tal perspectiva se apresenta como um incentivo a fim de promover a desconstrução de perspectivas subalternizadoras, conduzindo para o rompimento de essencialismos acomodados em concepções enraizadas sobre epistemologias eurocêntricas, fortemente presentes na formação artística dentro da universidade. Para tanto, há a necessidade de compreender a descolonização para além do conceito, de modo que ele seja o furor de uma prática permanente contra a colonialidade do saber, como aponta RUFINO (2019):

A descolonização deve emergir não somente como um mero conceito, mas também como uma prática permanente de transformação social na vida

comum, é, logo, uma ação rebelde, inconformada, em suma, um ato revolucionário. Por mais contundente que venha a ser o processo de libertação, é também um ato de ternura, amor e responsabilidade com a vida. (RUFINO, 2019, p.11)

Tendo em vista tal perspectiva, a professora da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Amélia Vitória de Souza Conrado (2017) avalia que a presença de epistemes arquitetadas por uma intelectualidade negra tem sua presença reivindicada por estudantes negros no espaço acadêmico, ao mesmo tempo, em que, a relevância dos conhecimentos afro-orientados tem sido duramente argumentada em favor de seu reconhecimento nesse espaço científico.

A presença de estudantes negros em todas as áreas de conhecimento no cotidiano das universidades brasileiras, sobretudo após a conquista do acesso pela política de cotas, tem obrigado os campos de formação a dialogar com referências que possam responder às questões colocadas por seus protagonistas nesses ambientes. (CONRADO, 2017, p. 78)

Considerando tal contexto, o recorte para a realização do estudo se direciona aos Coletivos Estudantis Negros formados por discentes que estão cursando o ensino superior e/ou que já são egressos dos cursos de graduação em dança em três universidades públicas do país, a saber: Coletivo NegreSer⁴ da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Núcleo Eus da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e o Coletivo Corpo Negra da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O intuito de trabalhar com essa quantidade de coletivos oriundos de cursos de graduação em universidades em regiões distintas do país, visa estabelecer a pesquisa em triangulação, de modo a captar as experiências em diferentes realidades formativas, buscando evidenciar que independente do território no qual se localiza o Coletivo Estudantil Negro, e conseqüentemente as universidades e seus cursos de graduação em dança, alvo inicial das ações planejadas e executadas por essas organizações discentes, podem ser apresentadas motivações semelhantes que dão origem a fazeres artísticos-formativos que são estruturados sobre uma mesma base reivindicatória de afirmação e representatividade.

⁴ Durante o processo de realização dessa pesquisa o Coletivo de Estudantes Negros da UFMG mudou o nome deixando de se chamar EnegreSer e passando a se chamar NegreSer. As circunstâncias que motivaram a troca serão abordadas no capítulo 2 deste trabalho.

Referente a esse aspecto, cabe mencionar a definição de negritude apresentada por MUNANGA (2020), uma vez que tal conceito reveste toda uma emblemática realidade negra na diáspora que é cerceada pela ação do racismo.

A negritude, embora tenha sua origem na cor da pele negra, não é essencialmente de ordem biológica. De outro modo, a identidade negra não nasce do simples fato de tomar consciência da diferença da pigmentação entre brancos e negros ou negros e amarelos. A negritude e/ou a identidade negra se referem a história comum que liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental "branco" reuniu sobre o nome de negros. (MUNANGA, 2020, p. 19)

Como uma discente oriunda de uma família negra periférica cuja trajetória educativa é fruto de uma vivência construída na escola pública, que formatou aprisionamentos do corpo ao versar sua negritude, chegar à universidade - esse outro território que compõe a seara educacional - apresentou entre vários aspectos a continuidade dos padrões discriminatórios já atuantes na escola. No entanto, cabe ressaltar a percepção, de que os atos racistas são perpetuados de forma mais sofisticada na academia, de modo que a identidade negra e sua expressão seja não só impedida subitamente, mas silenciada através do acometimento progressivo do embranquecimento, que retira cirurgicamente traços identitários que afirmam os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos do sujeito negro.

Considerando tal premissa, durante a graduação foi realizado um movimento de busca identitária autônoma do fazer criativo, atrelada ao desenvolvimento de uma consciência pedagógica de dança de forma conjunta, através do agenciamento⁵ de estudantes negros, que assim como eu, possuem a história comum marcada pelo olhar da branquitude e cuja percepção da não existência física, intelectual e simbólica da presença negra no curso, também se manifestava como um incômodo latente. É seguindo tal informação que "a negritude torna-se uma convocação permanente de todos os herdeiros dessa condição para que se engajem no combate para reabilitar os valores de suas civilizações destruídas e de suas culturas negadas" (MUNANGA, 2020, p. 20).

⁵ O agenciamento deriva do conceito de agência de ASANTE (2009) é desenvolvido dentro de uma perspectiva afrocentrista, que objetiva dar um revés na história, construindo possibilidades para que as experiências negras, tanto de África como da diáspora, tivessem possibilidade de coexistência em espaços legitimados na produção de conhecimento, tecnologia, educação, cultura e arte. Nesse sentido, agência é a atuação do sujeito no espaço aplicando suas experiências e práxis em contextos específicos, que em perspectivas de dominação e expropriação pode ter um caráter subversivo e de resistência.

Nesse sentido, a hipótese das ausências sentidas durante a graduação de referenciais epistemológicos sobre a estética negra na dança colocadas de forma descolonizada, junto do silenciamento da corporeidade negra se apresenta como aspecto comum, que abriga o cerne de motivações que inspiram a criação de organizações e articulações voltadas para compreender e atender as demandas desse novo público que entra nas universidades públicas do país: preto, pobre e periférico.

Serpenteando movências, a voz dos Coletivos Estudantis Negros, acaba por instigar questionamentos sobre a real possibilidade de produzir um outro tipo de relacionamento entre as epistemologias afro-orientadas e os sujeitos, de modo que ambos estejam mais integrados ao processo formativo em dança na universidade. Para tanto, estima-se que promover uma maior presença dos conhecimentos afro-orientados nos processos didáticos ao longo da formação em dança, visa proporcionar aos discentes uma visão de mundo mais ampla e abrangente e que esteja atrelada à realidade brasileira, promovendo uma perspectiva emancipatória e diversa.

Desse modo, ao evidenciar a aparente dificuldade da universidade e conseqüentemente dos cursos de graduação em dança em abranger a tamanha diversidade de corpos que se apresentam nas salas de aula, mais especificamente a crescente pluralidade étnica negra desses estudantes, apresento a pergunta suleadora⁶ dessa escrita que indaga: quais são as potencialidades educativas que as experiências dos Coletivos Estudantis Negros apresentam para a formação em dança no ensino superior?

Com o objetivo de compreender o espaço e os sujeitos e realizar a busca de uma possível resposta, a escrita de si é a abordagem utilizada neste estudo autoetnográfico⁷, tendo em vista a assunção, reconhecimento e inclusão da

⁶ Na perspectiva de Paulo Freire (Pedagogia da Esperança, 1992) o termo sular é associado, especificamente, à epistemologia do saber com a defesa e valorização da identidade nacional e do contexto local dos estudantes no processo educacional e de leitura do mundo. Aqui o emprego do termo busca evidenciar, também, a problematização que contrapõe o caráter ideológico do termo nortear, dando visibilidade à ótica do sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica dominante a partir da qual o norte é apresentado como referência universal, segundo Marcio D’Oliveira (1991).

⁷ Segundo SANTOS (2017, p. 218) a “autoetnografia vem do grego: auto (self = “em si mesmo”), ethnos (nação= no sentido de “um povo ou grupo de pertencimento”) e grapho (escrever = “a forma

pesquisadora como parte do sujeito da pesquisa. A perspectiva coletiva emerge no sentido de emitir respostas às táticas de silenciamento e se colocar no contexto de forma consciente e propositiva, com o intuito de promover transformações que possam incitar reformulações pedagógicas, que habitam esse tempo e espaço, de modo a ampliar a presença negra nos cursos de graduação em dança.

Enquanto personagem imbricada na descrição e análise da atuação dos coletivos, assumo o risco da complexidade de entender o contexto e intentar a estruturação de conhecimentos para a formação em dança, constituídos por meio do pensamento reflexivo das experiências artísticas, educativas e criativas dos membros discentes dos Coletivos Estudantis Negros. Sendo assim, a execução e análise desse estudo ocorreu a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas em grupo com cada uma das organizações discentes, cujo levantamento dos dados gerou a criação de três eixos estruturantes da pesquisa.

O Eixo 1: Acessibilidade e Ingresso no Ensino Superior, trata de averiguar a forma de acesso à universidade relacionadas ao contexto político e social do sujeito negro na sociedade brasileira. O Eixo 2: Experiência Formativa Discente Negra, aborda a apresentação de elementos identitários relacionados à experiência formativa em dança dos estudantes realizando um tensionamento entre expectativa e realidade com a graduação. E por fim, o Eixo 3: Agenciamento e Saberes que mira a história, os objetivos e as práticas artísticas e/ou pedagógicas dos Coletivos Estudantis Negros, a fim de identificar as potencialidades educativas na formação em dança desses discentes e possíveis abordagens pedagógicas relacionadas a elas. Todos eles estabelecem o fio condutor que realiza a costura visando à criação de sentido da pesquisa.

Referente às entrevistas, é relevante mencionar que os discentes membros dos coletivos são pessoas negras - homens, mulheres, pessoas trans e não binárias - de diferentes faixas etárias, e que o conjunto é composto pela mescla de estudantes egressos e estudantes que ainda estão cursando a graduação em dança. Assim, optei por realizar o compartilhamento das falas dos integrantes os

de construção da escrita”). [...] ou seja, refere-se à maneira de construir o relato (“escrever”), sobre um grupo de pertença (“um povo”), a partir de “si mesmo” (da ótica daquele que escreve)”).

identificando através de pseudônimos⁸, com o intuito de preservar a identidade real dos pontos de enunciação, ainda que os nomes das respectivas organizações sejam reveladas.

Haja vista os traçados delineados sobre o desenvolvimento e estrutura da proposta, cabe dizer, que esta pesquisa destoa do modelo científico usual que estabelece uma relação entre sujeito e objeto para o desenvolvimento de um dado estudo, uma vez que ela apresenta uma relação entre sujeito e sujeito, na medida em que há, não apenas, a relação entre pesquisadora e Coletivos Estudantis Negros, mas também, existe uma relação dos Coletivos Estudantis Negros, do qual também faço parte como uma das integrantes, com a universidade - uma instituição viva cuja existência ocorre pela força e vontade de outros sujeitos, no caso, brancos da elite brasileira, em sua maioria.

Compreendendo ainda, que este estudo mira na descolonização como prática, aspirando desconstruir o lugar típico de soberania do saber técnico, poético, crítico e centro exclusivo de produção de sentido, a encruzilhada é elencada para além de um referencial conceitual-filosófico, sendo também, utilizada como referencial teórico-metodológico. O intuito é organizar a construção da narrativa escrita deste trabalho, visando tanto retratar uma formatação imagética da pesquisa, quanto usufruir de sua fundamentação de encantamento. Ao utilizar o intuito provocativo da encruzilhada, espera-se despertar a prontidão do leitor para o encontro de versos enigmas salteados por entre o rebuscamento científico-acadêmico da escrita, buscando assim, transcendê-la.

Dito isso, a encruzilhada é aqui concebida como o lugar de encantamento no mundo, nela há disponibilidade para novos rumos e práticas de invenção e afirmação. A encruza emerge como força (axé) e o cruzo como movimento que tece a dinâmica do trânsito de ir e vir, possibilitando as travessias que acabam por mobilizar as múltiplas presenças, sabedorias e linguagens. Leda Maria Martins (2002) apresenta este operador conceitual enquanto

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 discursos, a encruzilhada, como

⁸ Os nomes de cada estudante dos coletivos presentes nas entrevistas estão apresentados na Tabela 1, no tópico 1.3 do capítulo 1 deste trabalho.

um lugar terceiro, é geratriz de produção signífica diversificada e, portanto, de sentidos plurais. (MARTINS, 2002, p. 73)

O paradigma do encantamento “configura-se com a prática/rito de potencialização dos princípios que inferem mobilidade. Estes, por sua vez, designam caminhos enquanto possibilidade” (SIMAS e RUFINO, 2018, p. 25), versando basicamente, sobre a capacidade de manutenção da vida. Desse modo, apontar as rotas de encantamento envolve associar este estudo a um conjunto de habilidades que visam à comunicação poética e política sobre a arte, a ciência e as potências da vida (atos de sobrevivência), além do desenvolvimento de perspectivas que direcionam práticas de invenção e reelaboração de possibilidades de/no mundo, através da presença percebida, pulsante e aterrada do corpo que dança.

Os mecanismos hierárquicos, presentes no cenário que estrutura o processo educacional em nosso país, conduzem a pessoa negra a rejeitar o próprio corpo. Esse artifício faz parte dos processos educativos presentes nas instituições da seara educacional que articula o compartilhamento de saberes a partir de gênero e raça, estabelecendo uma dinâmica que contribui para a manutenção da hegemonia normativa que trabalha a partir de estratégias que estabelecem processos de regulamentação dos corpos.

Essa atitude revela uma paisagem na qual a cor da pele se estabelece como critério seletivo do que é considerado relevante ou não. Desse modo, a abordagem no discurso enfatizando a necessidade da descolonização como prática, busca mostrar a urgência em se pesquisar temáticas que destaquem saberes fora das correntes hegemônicas e que utilizem autores cujos trabalhos abordam Epistemologias do Sul⁹, conforme propõe SANTOS (2010), dando nessa pesquisa preferência para perspectivas negras femininas, tais como Luciane Ramos Silva, Inaicyrá Falcão dos Santos, Nilma Lino Gomes, bell hooks, Sueli Carneiro, Amélia Conrado, Grada Kilomba e outros como Luiz Rufino, Rodrigo E. de Jesus e José J. Carvalho e etc..

⁹ Entende-se que Epistemologias do Sul é uma teoria epistêmica apresentada por Boaventura de Sousa Santos (2010) que denuncia o sistema que sustentou a hierarquização epistêmica moderna. Um sistema que se desenvolveu com a exclusão e o ocultamento de conhecimentos dos povos e culturas, que ao longo da história foram dominados pelo capitalismo e pelo colonialismo. A finalidade das Epistemologias do Sul passa, primeiramente, por um reconhecimento das epistemes desses povos marginalizados, seguida pela propositiva que exigia um diálogo entre os conhecimentos procurando ressaltar saberes calados.

Cabe mencionar, que o desenvolvimento desta pesquisa foi intensamente atravessado pela pandemia da Covid-19 que inesperadamente modificou a dinâmica do planeta e conduziu toda a população brasileira ao isolamento social em março do ano de 2020, no começo do mestrado. A suspensão das atividades da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e o retorno com a implementação do ensino remoto já no final deste mesmo ano, apresentava um contexto que levou a modificação da proposta original que tinha o intuito da realização de um estudo investigativo localizado somente sobre as reverberações das ações do NegreSer - Coletivo Estudantil Negro - oriundo do curso de graduação em dança da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O lócus da proposta pautava-se sobre a ausência ou presença de epistemologias afro-orientadas na formação docente ofertada naquele espaço de ensino superior, analisando as possíveis interferências didáticas e/ou curriculares no curso.

Percebi que a proposta inicial não poderia ser desenvolvida devido a modificação do contexto promovido em decorrência da pandemia, o que impossibilitou o acompanhamento em campo, uma vez que o curso de graduação em dança da UFMG não estava realizando suas atividades de forma remota devido à natureza prática e teórica de sua formação. Além de à época, não haver o direcionamento de um calendário ou uma proposta pedagógica no formato virtual aprovado pela universidade mineira, o que inviabilizou a execução da proposta original, haja vista a impossibilidade de conjecturar um ambiente favorável para estabelecer uma relação com os docentes e discentes do curso.

Desse modo, houve a adaptação do projeto de pesquisa com a delimitação de um novo recorte que mira na atuação de coletivos estudantis negros presentes nos cursos de graduação em dança de diferentes universidades públicas do país. Investigar a percepção da ausência de epistemologias afro-orientadas e a presença da colonialidade ainda se configurava como parâmetro orientador, porém com um objetivo ampliado em virtude da adesão de outros coletivos de outras universidades. Assim, a proposta permanece pautada em averiguar as experiências alocadas na atuação desses grupos, de modo a investigar as motivações que levaram a criação dos coletivos, seus objetivos e ações realizadas, bem como vislumbrar os possíveis ruídos que tal atuação causou nos ambientes formativos dos cursos de graduação em dança.

A busca pela existência de Coletivos Estudantis Negros pelos cursos de graduação em dança nas universidades públicas espalhadas pelo Brasil, fomentou a construção de parâmetros que orientaram a escolha dos grupos discentes que poderiam integrar a pesquisa, sendo conjecturados critérios habitando uma perspectiva de abrangência que abarcasse a pluralidade étnica negra existente nas diferentes regiões do país e a diversidade de gênero. Para além dessas questões, outro critério importante utilizado para a escolha final foi a constatação da relação existente entre os motivos que levaram a construção dos coletivos e o direcionamento da atuação para a própria universidade. Esse fator acabou por revelar que dentre os inúmeros Coletivos Estudantis Negros existentes, há aqueles que foram criados a partir da percepção da ausência de epistemologias afro-orientadas na formação, mas que o objetivo de fomentar a estética negra na dança se volta para a cena artística fora dos muros da academia, havendo pouca ou nenhuma relação das ações realizadas com o ambiente formativo universitário, por exemplo.

A universidade, hall científico no qual se deseja reafirmar a legitimidade de saberes expostos por este trabalho, junto da presença e das contribuições dos autores mencionados, se estabelece como um agente validador do saber credível, elencando os conhecimentos importantes, aqueles considerados indispensáveis para a convivência no contexto social arquitetado pela normativa ocidental. Sendo o lócus da produção de conhecimento científico no qual se realiza a introdução de novos conceitos, princípios e valores, ela direciona padrões de comportamento sobre ações individuais e grupais que se ramificam para os demais espaços da sociedade, tendo um forte poder de alcance.

Desse modo, entendendo que a universidade se estabelece como um portal para a disseminação de conhecimentos, pactuo da afirmativa de GOMES (2006) ao trazer a responsabilidade para o espaço do ensino superior e, conseqüentemente, para as pessoas que por ele transitam, de pensar estratégias não somente para esse espaço educativo, mas para toda a seara educacional e demais espaços da sociedade.

É de responsabilidade da universidade pública buscar soluções para problemas sociais, históricos e atuais, fortalecendo a democracia e a cidadania plena, sobretudo através da formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres sociais. (GOMES, 2006, p. 20)

Assim sendo, pensando na dinâmica reflexiva da universidade nos demais espaços educativos e como ela se estabelece hierarquicamente como uma instituição que mantém relações de poder com os demais lugares e contextos da sociedade, inicio esse trabalho reposicionando este território educativo ao centro da encruzilhada, visando apelar para a sua potência de encantamento, de forma a designar outras possibilidades de caminhos que primam pela vida e a existência de outras presenças, exaltando os conhecimentos afro-orientados e buscando a celebração de uma maior visibilidade dos sujeitos negros e de sua intelectualidade, uma vez que tal espaço formativo é envolvido por perspectivas embranquecidas que tendem a universalizar os conhecimentos versados sobre paradigmas eurocêntricos.

Nesse sentido, o primeiro capítulo deste estudo é direcionado à apresentação do território da pesquisa, a universidade. Revisitando sua história estabeleço um paralelo que critica a postura neutra da enunciação do discurso hegemônico que domina seus parâmetros epistemológicos, questionando a lógica da subalternidade empreendida sobre o sujeito negro, o “Outro”¹⁰ marginalizado, e os seus saberes, evidenciando a colonialidade do saber e o racismo latente presente desde a sua criação, revelando os possíveis motivos dessa postura definida pela branquitude que orientou a base de funcionamento dessa instituição.

Tomando a colonialidade como projeto de edificação do ocidente europeu, que conduziu a produção do desvio existencial e da tristeza do esquecimento, também são apresentadas as medidas tomadas visando à ampliação do acesso a esse espaço educativo, a chegada de um novo perfil de público e suas demandas, além da natureza dos conhecimentos de fresta promovidos pelo Movimento Negro Educador, esse movimento social que atua como pedagogo político-social com a produção e articulação “de saberes emancipatórios e sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil” (GOMES, 2017, p. 14), direcionados à subversão e à transcendência do racismo e das desigualdades em virtude deste.

¹⁰ De acordo com KILOMBA (2019) o "Outro" corresponde ao sujeito que “não pertence”, ou seja, aquele que antagoniza o “pertencimento” cunhado pelo padrão de integridade e ocupação dos espaços políticos e sociais da branquitude. Nessa perspectiva, a pessoa branca é o modelo de sujeito a ser alcançado e a pessoa negra é o sujeito subordinado, animalizado - que recorrentemente é destituído de sua humanidade - e por vezes exotizado, sendo o objeto de desejo corruptível do sujeito branco.

Dando continuidade à narrativa, o segundo capítulo se debruça sobre os sujeitos da pesquisa, apresentando as experiências dos Coletivos Estudantis Negros formados por discentes oriundos dos cursos de graduação em dança da UFMG, UFRGS e UFBA.

Uma vez constatada a manifestação da ausência negra de forma física, subjetiva e epistêmica presente na universidade, ressalto como a ocupação desse espaço por sujeitos negros tem promovido formatos de agências discentes que buscam subverter tal condição de não existência, aliando a construção de realidades de acolhimento e empoderamento, para a apresentação de práticas e referências conduzidas por perspectivas afro-orientadas. Assim, é apresentado o histórico da criação dos coletivos junto a um breve contexto das três universidades (UFMG, UFBA e UFRGS) e dos cursos de graduação em dança de origem de cada uma das organizações a partir da experiência de seus integrantes.

Constituindo-se como uma face do Movimento Negro - esse sujeito coletivo em “processo constante de organização de forças sociais e culturais bastante heterogêneas” (CARDOSO, 2011, p. 18) em torno de um projeto histórico afirmativo que preza pela continuidade da resistência progressiva dos sujeitos negros no combate às opressões coloniais e ao racismo - os Coletivos Estudantis Negros integram uma nova frente de luta que se estabelece em um local, que até pouco tempo, não era um território amplamente ocupado pela população negra.

Esse novo personagem compõe um contraponto à realidade racial apresentada pelo meio, constituindo-se como um corpo político que atua evidenciando uma outra possibilidade de entendimento da realidade, ou seja, aquilo que é fruto de uma história que é constantemente negada e apagada. Causando ruídos na dinâmica usual de funcionamento da universidade, será apresentado, a partir do compartilhamento de informações das entrevistas realizadas, o planejamento e o formato das ações executadas no âmbito acadêmico, no intuito de ressaltar como se dá sua atuação.

A reafirmação da legitimação dos conhecimentos afro-orientados é reivindicada a todo momento, estabelecendo-se como uma condição para o enfrentamento de concepções limitantes que utilizam perspectivas racistas para realizar um juízo de valor, que desqualifica tais saberes frente aos conhecimentos

eurocêntricos. O racismo como princípio basilar da sociedade “constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional” (ALMEIDA, 2020, p. 65), ele é a engrenagem que conduz a prática excludente que mantém a manutenção das desigualdades, conforme afirma BERNARDINO-COSTA (2020).

Tão crucial é o racismo como princípio constitutivo, que ele estabelece uma linha divisória entre aqueles que o têm o direito de viver e os que não o têm, haja vista o conflito entre forças do Estado e populações negras periféricas das grandes cidades brasileiras, expresso no que tem sido nomeado como genocídio da juventude negra. O racismo também será um princípio organizador daqueles que podem formular um conhecimento científico legítimo e daqueles que não o podem. (BERNARDINO-COSTA, 2020, p. 11)

O terceiro capítulo analisa a existência de possíveis impactos na graduação em dança despertados pela presença e atuação dos Coletivos Estudantis Negros, apresentando se houve ou não deslocamentos e transformações que incidam na formação em dança. Habitando uma perspectiva pedagógica, são anunciadas as potencialidades educativas identificadas nas ações realizadas pelos coletivos, apresentando os pilares de uma abordagem formativa artística, explanando como a agência, com seu caráter emancipatório, estruturou tal formato, por vezes de forma inconsciente, através da realização das ações planejadas.

Nesse trecho é evidenciado como o reconhecimento identitário e a afirmação da legitimação e inclusão dos conhecimentos afro-orientados são disparadores do fazer pedagógico, que fomentaram a percepção de elementos que revelam aspectos de compartilhamento que resultam na ampliação das possibilidades da apresentação de epistemologias afro-orientadas, que culminam em estratégias pedagógicas voltadas para o processo formativo na graduação em dança.

Por fim, no fechamento deste trabalho apresento as considerações finais, estabelecendo a amarração do ponto de saída desse pensamento pós-abissal com a conclusão desse estudo, ressaltando possíveis desdobramentos e versando as possibilidades de ampliação projetadas a partir da natureza inacabada da ideia, mirando outros caminhos a serem explorados nessa encruzilhada do conhecimento.

Caminhando para o término dessa entrada, é válido salientar que o contexto de incertezas acarretadas pela pandemia causaram certa instabilidade na evolução contínua no desenvolvimento da pesquisa, uma vez que o surgimento de novas

variantes do vírus e as ondas de contágio oscilavam constantemente, fazendo com que houvesse momentos de pausa que alteravam o cronograma de execução das ações. Foi desafiador realizar uma pesquisa totalmente de modo virtual, vários foram os momentos em que alguma pessoa de algum espaço envolvido no processo testou positivo para Covid-19. Pensar que esse vírus modificou a dinâmica de todo o mundo, trazendo inúmeras situações novas, nunca antes imaginadas, que se apresentavam constantemente, não deve ser desconsiderado. Ainda mais ao conceber a extensa teia de relações e lugares (família, coletivos estudantis negros, colegas de turma, orientadora, docentes e demais profissionais do PPG Dança) que influenciaram direta ou indiretamente na conclusão desta pesquisa de mestrado.

Há que se pontuar também, os fatores mentais e socioemocionais que tal contexto acarretou sobre mim, a pesquisadora. A dinâmica de produtividade e dentro da rotina das telas, junto à alta dependência da internet, haja vista as oscilações e dificuldade de acesso no decorrer do processo, e ainda o “*corre*” da habitual saga da sobrevivência causaram certa estafa do corpo e da mente. Acredite, realizar uma pesquisa sobre Dança sem a presença do corpo-a-corpo, para uma proposta versada na prática do encantamento como ato descolonial, exigiu um grande esforço para que a pujança não se esvaísse.

No entanto, mesmo diante de uma intercorrência tão singular e significativa, tomando a presença e a enunciação da existência negra como mira, faço essa oferta, porém ressalto que as linhas que por hora escrevo contam uma história de encontro cujo aperitivo apresentado por essa entrada pode anunciar sabores amargos. Mas não é de meu desejo, alvoroçar assim, logo no início, agitações que possam afugentar a escuta generosa de cada um. Este texto propõe um paladar poético de degustativa negrura, que sente o chão em que pisa com um zeloso plantar dos pés, harmonizando pela dança a lógica das amarrações¹¹ para firmar nesse espaço formativo, que é a universidade, as presenças negras que dialogam com os conhecimentos afro-orientados, esses oriundos dos saberes que transitam na encruzilhada e que operam de forma estratégica nas frestas.

¹¹ De acordo com RUFINO (2019) a amarração ou ponto são os termos invocados tanto na cultura do jongo quanto nas macumbas para dimensionar a criação, o poder e o encantamento através dos jogos de palavras. Cabe ressaltar que as palavras que atam os nós das amarrações, que fiam e alinham pontos, são montadas e encarnadas por memórias e sabedorias múltiplas.

CAPÍTULO 1

O centro da encruzilhada: a universidade como ponto de amarração

A encruzilhada é a boca do mundo, é saber praticado nas margens por inúmeros seres que fazem tecnologias e poéticas de espantar a escassez abrindo caminhos. (LUIZ RUFINO, 2019, p. 5)

O verso apresentado para o início dessa escrita anuncia o dinamismo dessa performance em palavra-texto, ao ditar o lugar no qual este estudo localiza o território da pesquisa: a universidade. Este, que é um espaço educativo institucionalizado, acaba por reproduzir padrões de comportamento presentes no contexto estrutural da sociedade, seguindo práticas racistas que destituem o sujeito negro de sua humanidade, subalternizando suas sabedorias frente à legitimidade dos conhecimentos científicos eurocentrados.

A perspectiva de primitivização e incivilização que recai sobre o sujeito negro é personificada, fazendo com que ele se torne o “Outro” - aquele considerado selvagem, atrasado, violento ou suspeito - representando-o como um perigo real aos modelos apresentados pela colonialidade que construíram a égide da branquitude e que a colocaram como condição humana ideal. Esse pensamento formata uma estrutura na qual a presença do sujeito negro e tudo o que remete a sua negrura seja rechaçado na academia, havendo poucas exceções que de alguma forma subvertem tal noção. O esquecimento - um dos propósitos de obliteração da colonialidade - fica em evidência nesse espaço diante da constatação da sua lógica de funcionamento, destituindo novamente a existência do sujeito negro e dos conhecimentos afro-orientados frente à presença preponderante do sujeito branco e dos conhecimentos científicos eurocentrados, como aponta BERNARDINO-COSTA (2020) na passagem a seguir:

A partir da elaboração cartesiana, fica clara a ligação entre o conhecimento e a existência. Em outras palavras, o privilégio do conhecimento de uns tem como corolário a negação do conhecimento de outros, da mesma forma que a afirmação da existência de uns tem como lado oculto a negação do direito à vida de outros. (BERNARDINO-COSTA, 2020, p. 12)

Os sujeitos negros que acessam esse território precisam lidar com essa aparente dificuldade que a universidade possui de integrar os saberes fora do eixo hegemônico, problematizando a ausência de tais conhecimentos e fomentando

estratégias de reconhecimento e integração. Considerando tal circunstância que realça o posicionamento adotado pela universidade, porque então, localizá-la no centro da encruzilhada?

A respeito do conceito de encruzilhada, Luiz Rufino (2019) apresenta a seguinte perspectiva:

A noção de encruzilhada emerge como disponibilidade para novos rumos, poética, campo de possibilidades, prática de invenção e afirmação da vida, perspectiva transgressiva à escassez, ao desencantamento e a monologização do mundo. A encruza emerge como potência que nos possibilita estripulias. (RUFINO, 2019, p. 13)

Tomando por base o ato de subversão das lógicas de opressão e silenciamento, a encruzilhada aparece como lugar de possibilidades e de transgressão que ativa outros sentidos ao espaço da universidade, terreirizando¹² esse território com o intuito de exaltar perspectivas de encantamento do ser no mundo, invocando sabedorias de natureza ancestral, a fim de avivar os corpos dos sujeitos que se deslocam em direção ao centro e que foram aprisionados às margens da história.

Exaltar esses outros conhecimentos que vagueiam pelo mundo indo de boca em boca, percorrendo as frestas, desviando da tristeza do esquecimento, encarnando corpos transgressores e resilientes, que narram a realidade da vida e anunciam a existência da diversidade através de uma poelítica (poética+política) para defender sua condição de ser, representa a lógica das amarrações, uma linguagem invocada para “dimensionar a criação, o poder e o encantamento” através de uma enunciação, por vezes, enigmática “montada e encarnada por memórias e sabedorias múltiplas” (RUFINO, 2019, p. 118), que apluma o corpo e atíça a língua a falar das amarguras presentes nas histórias dos sujeitos negros, abarcando as heranças coloniais que permanecem ativas na contemporaneidade.

Localizar a universidade como ponto central também representa anunciar a existência desses “Outros” transferindo o seu lugar de fala da margem para o centro, sendo esta, parte da manifestação reivindicatória da validade de conhecimentos que são tão antigos que não se sabe “da boca de quem vem” e que são tão legítimos

¹² De acordo com SIMAS (2022) o terreiro não é um espaço fixo destinado apenas para a prática religiosa. O terreiro pode ser qualquer espaço - pensando na dimensão de encantamento do ser no mundo - constituído através da ação de terreirizar; que consiste em “imacubar” os espaços, ou seja avivar lugares diversos com o axé (força vital) de nossas presenças escuras.

quanto quaisquer outros exaltados e proferidos pelos livros e pela intelectualidade branca. É enaltecer uma oferta compreendendo que a universidade realiza uma ação refletora nos demais espaços educativos, se estabelecendo hierarquicamente como uma instituição que mantém relações de poder com os demais espaços e contextos sociais. É afirmar também, a problemática envolvida em saberes fundamentados na sobrevivência, realizando um contraponto para que o sujeito negro, o “Outro”, ao se deslocar da margem para acessar e permanecer no centro possa deixar de sentir a boca seca pela ausência da palavra.

Portanto, conceber a universidade como local de invocação de sabedorias múltiplas, corrobora a própria noção de encruzilhada por se estabelecer como um espaço de natureza transgressora com disponibilidade para o novo, com poder de influência sofisticada que baliza dicotomias e reordena formas de existência. Assim, sendo zona de intenso trânsito na qual encontros, convergências e conflitos coexistem, a universidade como o centro da encruzilhada é a “boca do mundo”, é o fecho no qual os caminhos se encontram, é o lugar de correr demanda, de potencializar a dobra da linguagem, é o espaço de aposta da potência do cruzo para a emersão de novas propostas de projetos de universidade, considerando as histórias escritas por outras presenças.

1.1. Campo de batalha e campo de mandinga: a universidade e a colonialidade do saber

O vencer ou ser vencido não está em “xeque”, a dinâmica do jogo, por mais que não pareça, é outra. [...] A encruzilhada é ambivalente, não define lado, é palco de todos os tempos e das possibilidades. (RUFINO, 2019, p. 39)

Campo de produção epistemológica, a universidade é uma zona de batalha, na qual diferentes disputas são travadas em prol do desenvolvimento do conhecimento credível, que apresentará hipóteses e concepções de mundo temporais e atemporais, idealizadas a partir de projetos críticos-reflexivos que orientam interpretações, experimentações, olhares e fazeres. Nesse sentido, colocá-la ao centro da encruzilhada não só reafirma sua localização estratégica na sociedade, como também, apela para a sofisticação desse elemento de dinâmica vigorosa, que ativa a pujança dos seres, para a organização de presenças e ações

que se realizam apesar do contingenciamento promovido pelo projeto colonial, propondo então seu deslocamento empírico em direção à margem, possibilitando a criação de uma terceira via e de um novo centro versado por outra lógica de concepção para a produção do conhecimento credível.

Uma vez posicionada em um local que apresenta a prerrogativa da disponibilidade de outros caminhos, por que a universidade se coloca tão resistente em explorá-los? Por que apontar para uma única direção a fim de trilhar o conhecimento credível? Quais são e de onde emergem os conhecimentos que não estão sendo alvo das propostas acolhidas por esse espaço? Qual é o motivo que orienta tal escolha de deixar de fora da academia esses conhecimentos?

Na busca pelo retorno a tais indagações acredito que seja pertinente retomar historicamente a criação dessa instituição acadêmico-científica - que ao meu ver, também representa semanticamente a ligação de *universo+cidade*, universidade - que trabalha com uma constelação de saberes que orientam um poder-saber-fazer dos indivíduos nos variados contextos ocupados por cada um; além de abarcar a responsabilidade de compreender as demandas apresentadas pelos diversos segmentos, uma vez que é parte integrante da sociedade. Tudo isso, sem desprezar possíveis imbricamentos contidos em sua história com forte atuação da colonialidade e do racismo, fatores que estão instalados de forma profunda nas estruturas educativas.

A criação de instituições de ensino superior no Brasil ocorreu de fato no início do século XX, aproximadamente 100 anos depois do país deixar de ser colônia de Portugal e ter reconhecida a sua soberania. A Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (1922) e a Universidade de São Paulo - USP (1934) foram as primeiras instituições criadas por meio de missões francesas. Essa demora na abertura da universidade junto da criação morosa de uma imprensa autônoma faz com que o Brasil seja o país da América Latina com a mais curta tradição escrita das Américas, uma vez que não havia a possibilidade da publicação de livros oriundos de estudos acadêmicos.

Ainda que tenha ocorrido tardiamente na história do país, a criação da universidade foi extensivamente colonizada, à medida que um modelo ocidental europeu foi seguido visando à formatação institucional para o seu funcionamento. A

elite branca brasileira apelou para a elite branca europeia, que instaurou toda uma genealogia eurocêntrica hegemônica, que de certo modo, retratava a emblemática do anseio da elite do país de associar-se aos pressupostos científicos do Velho Continente.

A intelectualidade do país reconhecida à época - formada apenas pela branquitude -, ao se espelhar inteiramente em concepções do eixo norte global, acaba por estabelecer um elo que relaciona abordagens organizacionais e teórico-conceituais às perspectivas escravocratas e racistas presentes na sociedade brasileira. Desse modo, estava então nascendo, nas bandas de cá do Novo Mundo, com a criação da nossa universidade, mais um espaço no qual a colonialidade, essa “engenharia de destroçar gente” (RUFINO, 2019, p. 12), iria ser perpetuada, colaborando para a subalternização e exclusão de outros conhecimentos que divergem daqueles essencialistas, criados sob a lógica cartesiana.

Em tom crítico, CARVALHO (2020) ressalta tal postura na passagem a seguir, uma vez que ela estimula a segregação racial.

Naquele momento inicial, estabeleceu-se um vínculo de identificação e pertencimento exclusivo com o mundo acadêmico ocidental. Nós nos vinculamos aos europeus e nos colocamos como seus súditos: em pleno século XX, eles nos ensinaram como uma universidade moderna deveria funcionar, e nós repetimos fielmente a maneira indicada. Estabeleceu-se um padrão de fundação subalternizante e dependente. O espaço institucional racista da base intensificou o modelo colonizado de conhecimento, e a colonização epistêmica, uma vez instalada, trouxe novo estímulo para continuação da exclusão racial. (CARVALHO, 2020, p. 85)

O recorte de Raça¹³ esteve presente na concepção da base de funcionamento institucional da universidade brasileira, demarcando um antagonismo étnico-racial perceptível, oriundo da maneira como se dão as relações sociais no país. O passado colonial circunscrito pela escravidão apresentava como herança na concepção de um dos espaços educativos da nação, o racismo latente, mantido pela prática sistemática da reprodução de privilégios para o sujeito branco, frente aos infortúnios convenientemente criados para os “Outros” da sociedade, como constata a perspectiva de racismo apresentada por ALMEIDA (2020):

¹³ De acordo com ALMEIDA (2020), Raça é um conceito cujo significado deve ser compreendido em perspectiva relacional. Ou seja, “raça não é uma fantasmagoria, um delírio ou uma criação da cabeça de pessoas mal-intencionadas. É uma relação social, o que significa dizer que raça se manifesta em atos concretos ocorridos no interior de uma estrutura social marcada por conflitos e antagonismos”.

O que queremos enfatizar do ponto de vista teórico é que o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática. (ALMEIDA, 2020, p. 51)

A perspectiva de quem ocuparia esse espaço educativo sempre esteve evidente, ainda que à época de sua fundação e durante certo período de seu crescimento estivesse circulando com mais fervor as ideias da falsa igualdade pregada pelo discurso da democracia racial. Tal assombro de colaboração da colonialidade, aplicava mais uma camada da desumanização a esse sujeito da margem, que era outra vez alvo do racismo à brasileira, outra nomenclatura desse projeto “*para inglês ver*” chamado democracia racial. Sobre ela NASCIMENTO (2016) fala o seguinte:

Devemos compreender “democracia racial” como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o *apartheid* da África do Sul, mas institucionalizado de forma eficaz nos níveis oficiais de governo, assim como difuso e profundamente penetrante no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país. (NASCIMENTO, 2016, p. 111)

Sendo a “materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos” (ALMEIDA, 2020, p. 47), o racismo institucional se faz presente na universidade, uma vez que parâmetros discriminatórios baseados na raça foram amplamente utilizados, alcançando vários âmbitos do seu funcionamento. A organização curricular dos cursos, o arcabouço teórico-conceitual amplamente exposto, o recorte socioeconômico dos sujeitos que, em maioria, acessavam como estudantes e docentes este espaço, bem como, sua etnia alva são fatores elementares que ressaltam a existência de desigualdades que orientavam padrões e normativas que direta ou indiretamente dificultavam (e ainda hoje dificultam) não só o acesso de sujeitos negros, como também, sua permanência e a abertura necessária para que fosse possível a ampla discussão dessas diferenças.

O racismo institucional existente nas universidades brasileiras é uma ferramenta de domínio que naturaliza o controle e supremacia do sujeito branco, servindo para manter a hegemonia deste grupo racial no poder. Sua existência representa que, uma vez que a sociedade é racista, as instituições também são, haja vista que elas representam um retrato localizado da sociedade, sendo portanto, a universidade, um determinado ambiente cuja reprodução das práticas de poder

promovem a inexistência da cultura, da estética e das sabedorias dos grupos raciais minorizados, revelando o desejo contínuo da branquitude de tornar-se e permanecer como o horizonte civilizatório.

Diante do exposto, cabe dizer que a universidade é um espaço da branquitude, e seria incoerente afirmar o contrário, uma vez que se observa que não só a sua criação como também a sua expansão ao longo dos anos, mostra um clima de consagração do *status quo* de privilégios dos sujeitos brancos da elite brasileira, que a ocuparam desde o começo como estudantes e acadêmicos. O cenário de funcionamento dessa instituição apresentou desde os pilares da sua fundação um panorama racista, que desautorizava a presença negra como constata CARVALHO (2006):

Foi nesse clima que as universidades se constituíram como espaços institucionais brancos. Elas expandiram seus contingentes de alunos e professores inúmeras vezes ao longo do século XX, mas não tomaram nenhuma iniciativa para corrigir a exclusão racial que as caracteriza desde sua fundação. (CARVALHO, 2006, p. 99)

Durante a criação da universidade no país não foi pautado, em nenhum momento, a inclusão das sabedorias dos demais grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira. De modo geral, é possível dizer que no decorrer do processo, se tais sujeitos e suas sapiências foram lembrados, seriam para integrar como objeto de pesquisa os futuros estudos, que a instituição por meio de seus acadêmicos fosse desenvolver. A possibilidade de uma integração de fato era inexistente, e os sujeitos negros, bem como, os sujeitos originários desta terra, foram mantidos apartados do processo que foi totalmente tomado pela brancura. CARVALHO (2020) reflete que perceber tal condição é o *start* para uma tomada de consciência que conduz a transgressão da lógica colonial presente na universidade.

A questão primordial: o que é a nossa academia em termos dos mais de trezentos povos e nações indígenas do Brasil, das inúmeras tradições afro-brasileiras, das culturas populares, dos quilombos e dos demais povos tradicionais. A tomada de consciência diante dessas questões nos permitirá avaliar a intensidade da nossa colonização e subordinação ao mundo acadêmico ocidental e formular caminhos concretos, objetivos e subjetivos, para sua superação. (CARVALHO, 2020, p. 90)

Utilizando uma abordagem afrocentrada no intuito de repensar a caixinha conceitual que aprisionou as perspectivas africanizadas inferiorizando-as, o afrocentramento conduz de modo crítico uma atuação na qual busca-se subverter a opressão epistêmica instaurada em decorrência do paradigma ocidental,

apresentando uma visão contra-hegemônica que desloca o discurso ao criar formas de adquirir conhecimento baseado no restabelecimento da localização de um texto, uma fala ou um fenômeno. Girando em torno de princípios como a coletividade, a ancestralidade e a memória, as derivações das perspectivas africanizadas compõem então, termos na diáspora propícios para a exploração e o avanço dos sujeitos. Ou seja, uma abordagem afrocentrada relaciona aspectos epistêmicos cujos “valores baseiam-se numa plena compreensão das ideias culturais africanas” (ASANTE, 2016, p. 12), dos quais identifica-se substratos presentes em inúmeras culturas afro-diaspóricas, que vem a compor constelações de saberes reunidas em uma série de práticas e fazeres performadas pelos sujeitos negros, principalmente.

As epistemes afro-orientadas se apresentam nesse contexto, como sendo o redimensionamento na diáspora de conhecimentos africanizados que são permanentemente moldados pelo eco da travessia do Atlântico Negro, convergindo fluxos filosóficos que apelam para a aplicabilidade de saberes ancestrais, atuantes em diversas dimensões da vida. Com princípio espiralado, as epistemes afro-orientadas se apresentam através de narrativas cantadas, assentadas no corpo, de forma consciente ou em razão do transe, performando um saber corporal lastreado por um movimento contínuo enquanto prática de saber que conduz o encantamento de horizontes, que teimam em manter o cenário fixo da colonialidade do saber - esse que toma por base a radicalidade do universalismo para a manifestação do conhecimento canônico. Essa miragem que fomenta a ilusão pautada pelo padrão-uno das epistemes cartesianas, constrói o altar no qual a hierarquização do conhecimento é cunhada, e as sapiências assentadas no corpo - a mandinga - são relegadas a não existência.

É nessa perspectiva, que ressalto a necessidade de mudança a partir de uma tomada de decisão por parte da universidade, tal como CARVALHO (2020), na qual a transgressão da lógica colonial mire na descolonização como prática para efetivar a invenção de outros rumos na construção e/ou reconhecimento da presença de novos saberes, que comunicam a emergência existencial desses “Outros” seres, anunciando uma ciência humana outra. Dito isso, pergunto: estando evidente a necessidade de mudança o que tem sido feito no sentido de modificar tal estrutura de funcionamento da universidade?

A colonialidade “compreendida como legado das desigualdades e injustiças produzidas pelo colonialismo europeu” (RUFINO, 2019, p. 37) emerge no sentido de assimilar o caráter epistêmico escolhido pelas academias, que repousa sobre a hegemonia eurocêntrica, impedindo que outros saberes sejam versados. O histórico de criação e funcionamento da universidade brasileira aponta para um quadro crônico de confinamento racial no qual a ruptura desse padrão impregnado pela exclusão e desigualdades oriundas do racismo devem ser estimuladas; conforme constata CARVALHO (2020).

A tragédia humanitária da escravidão, por exemplo, não entrou na história da nossa academia - e passamos dessa invisibilização ao funcionamento racista das universidades, sem interrupções. Então, a primeira quebra a ser buscada refere-se à ruptura da continuidade da exclusão étnico-racial - entendida como uma espécie de congelamento da aparente normatividade do contexto de extrema segregação e desigualdade étnico-racial que marca todas as nossas universidades. (CARVALHO, 2020, p. 94)

A universidade é uma instituição de ensino superior que está empenhada em acompanhar as transformações sociais, culturais, políticas e econômicas para os indivíduos, promovendo a produção de conhecimento, mantendo o comprometimento em ser um espaço educativo plural. A plenitude do alcance desse propósito implica em um engajamento desconstruído, que encoraje a prática permanente de enfrentamento ao racismo e de transgressão da colonialidade.

No entanto, ao falar da missão deste espaço educativo, cabe mencionar outro aspecto da colonialidade presente em sua estrutura de funcionamento, que corrobora da perspectiva imperialista concernente aos modos de produção que alimentam o capitalismo, esse sistema econômico global pautado em uma lógica de mercado que gera o acúmulo de riqueza e a conseqüente concentração de renda pela branquitude. As relações de força que constituem o cenário no qual se apresenta a situação de violência entre dominador (sujeito branco) e dominado (sujeito negro) gera uma série de discriminações e esteriótipos, que oportunamente expropria não só a humanidade, como também a civilidade deste indivíduo compreendido como “Outro”, disseminando um discurso que distorce a realidade e a história dessa população, concedendo uma inferioridade quase que congênita sobre a projeção dos papéis que o sujeito negro deve/pode desempenhar na sociedade. QUIJANO (2005) relaciona tal imobilidade, as perspectivas eurocêntricas que fomentam a construção de novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de

raça, que foram associadas à natureza dos papéis e lugares na estrutura global de controle, incidindo de forma pontual na regulamentação social, subjetiva e epistêmica.

A ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. [...] Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas idéias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. [Em suma] os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, a raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (QUIJANO, 2005, p. 118)

Considerando tal fato, é negado à pessoa negra a possibilidade de qualquer tipo de ascensão que chegue a extrapolar esse aspecto da mentalidade colonial que tangencia para além do social, alcançando diretamente o âmbito financeiro, e que pode vir a se estabelecer como barreira para a evolução “desigual” do capitalismo. Nesse sentido, CARVALHO (2020) apresenta a centralidade da universidade na luta para a modificação desse contexto, mirando a superação de uma crise de representação criada pelo paradigma eurocêntrico, que distorce a realidade e a distancia dos objetivos relacionados à interpretação e transformação da sociedade.

Defendo, primeiramente, a centralidade da instituição universitária nas lutas pela construção de um Estado brasileiro descolonizado e que seja de fato democrático e igualitário na justiça e no acesso aos recursos materiais, plurinacional, com equidade na sua diversidade étnica e racial, e deveras pluricultural e pluriépistêmica. Afinal, das universidades saem os quadros de servidores do Estado - o judiciário, o executivo, o oficialato militar, os quadros empresariais, os operadores dos meios de comunicação, etc. (CARVALHO, 2020, p. 80)

Pensar a colonialidade do saber presente na dinâmica de funcionamento da universidade, para além da ideia de colonialismo em seu sistema de exploração econômica e dominação do ser é pertinente para evidenciar a complexidade das relações sociais tecidas, nas quais o sujeito negro é constantemente alvo de violência, sendo expropriado, se estabelecendo como o “Outro”, dentro de uma perspectiva integral onde tudo o que lhe é próprio é subjulgado. Essa lógica de subalternidade é vinculada a tudo que possua correspondência com a negrura desqualificado-o, alastrando-se por entre os contextos e acomodando-se no imaginário social, estabelecendo locais de marginalidade tidos como pertencentes ao sujeito negro e ao seus saberes e práticas.

A necessidade de criar outra lógica desta ordem implica em rever se o objetivo da universidade tem se mantido coerente ao real contexto da sociedade brasileira, de modo que um equilíbrio da diversidade de sujeitos e saberes seja conquistado. Para tal, é preciso que haja um refinamento na leitura e interpretação das demandas apresentadas pela sociedade, estando atento para a identificação dos grupos sociais dos quais se anunciam as vozes dissidentes, que exclamam as temáticas que podem vir a ser alvo das pesquisas desenvolvidas.

Considerando então, os novos horizontes apresentados por caminhos cujos trajetos direcionam para o centro da encruzilhada-universidade, os sujeitos da margem, aqui referidos como representantes negros da parcela da sociedade que é minorizada, se articulam em movimentos sociais - que dão origem ao Movimento Negro e a sua nova vertente de atuação, os Coletivos Estudantis Negros - que no âmbito educacional pleiteia o acesso desses indivíduos e seus saberes, ao mesmo tempo que descortina os olhos e ouvidos para o acúmulo de violências direcionadas a este grupo, presentes na história real do nosso país e da presença do racismo que priva a dignidade do ser.

É buscando construir novas rotas que o Movimento Negro, um dos segmentos de articulação política e social da população negra, atua visando denunciar, reivindicar e ensinar a sociedade acerca dos segredos ditados pelo racismo, a “força motriz do colonialismo” (RUFINO, 2019, p. 30), de modo a realizar propostas que incitam mudanças que desestabilizem a lógica de funcionamento de instituições como a universidade, pilar que compõem a base do sistema educativo.

Nesse sentido, como parte de uma tomada de consciência atrelada ao refinamento da interpretação e escuta do real contexto social brasileiro, um impacto substancial no panorama universitário do país ocorreu com o REUNI, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Com o objetivo de criar condições de expansão física, acadêmica e pedagógica do ensino superior, o programa, que é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), se configura como sendo um dos responsáveis pelo aumento do número de vagas nos cursos de graduação. Em virtude disto, o REUNI foi decisivo para a democratização do acesso às universidades federais, além de incentivar propostas de reestruturação

acadêmico-curricular, de inovação pedagógica, mobilidade intra e interinstitucional e o incremento do compromisso social dessa instituição.

Seguindo nessa direção de atualização e inclusão, a universidade é convocada para promover uma transformação crítica, com o desafio de incorporar ações que visam acolher, através das políticas de ações afirmativas¹⁴, um público muito diverso, que antes beirava à margem do ensino superior. As cotas sociais e étnico-raciais viabilizadas pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre a inclusão desse mecanismo para o ingresso em universidades e instituições federais de nível médio-técnico, têm modificado a realidade deste território de forma significativa com a chegada desse estudante preto, pobre e periférico que compõe um novo perfil ao quadro discente das universidades públicas do país.

Enquanto proposta, a política de cotas integra o conjunto de ações afirmativas intensamente reivindicadas e debatidas pelo Movimento Negro, que visam o combate e a superação do racismo em seus variados formatos. “Um dos setores mais indagados pela luta em prol das ações afirmativas, no Brasil, tem sido a educação e, em particular, o ensino superior” (JESUS, 2021, p. 9), local no qual se escancara o gargalo da desigualdade racial na esfera educativa. Por isso, a presença das cotas raciais no processo de entrada na universidade ressalta um fazer político, cuja prática toma por base um processo de reparação histórica focada na concessão mais plena da equidade e igualdade no acesso para determinados grupos raciais minorizados.

Há que se mencionar, que a implementação das cotas raciais no ensino superior é um processo anterior a publicação da Lei Federal nº 12.711/2012, o qual a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) no ano de 2003, teve a iniciativa pioneira¹⁵ de incluir as cotas como política de ação afirmativa para o acesso ao ensino superior de estudantes negros, mostrando a viabilidade da proposta. Desde então houve a

¹⁴ Partindo da interpretação de GOMES (2011) se compreende as ações afirmativas como políticas públicas e privadas que visam a correção das desigualdades históricas que atingem especificamente alguns coletivos sociais racializados em determinada sociedade.

¹⁵ De acordo com um artigo intitulado “As políticas de ação afirmativa em cursos de graduação” de Anna Carolina Venturini publicado online em julho de 2020 e atualizado em janeiro de 2022 no Nexa Jornal, a autora afirma que em decorrência de leis estaduais as instituições mantidas pelo estado do Rio de Janeiro - entre elas a UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) - tornaram-se no ano de 2002 as primeiras universidades públicas a instituírem ações afirmativas na modalidade de cotas.

ampliação e evolução do debate em torno dessa demanda, sendo tal medida alvo de reação contrária e conservadora de várias organizações partidárias e movimentos progressistas.

Ainda hoje, mesmo sendo visível as modificações causadas nas universidades brasileiras em decorrência das cotas, a constitucionalidade e a relevância dessa legislação é alvo de ataques por parte daqueles, que não se conformam com as transformações geradas a partir do detrimento dos privilégios da branquitude, com relação à ocupação dos espaços de poder da sociedade pelos sujeitos negros. Muitas são as formas para deslegitimar a adoção dessa política afirmativa, as fraudes no processo de entrada no ensino superior das universidades públicas, por exemplo, se tornaram uma constante e as tentativas de burlar o sistema empreendidas pelos sujeitos brancos revelam “o desprezo da elite brasileira a toda e qualquer ação de combate ao racismo” (JESUS, 2021, p. 14).

Cabe ressaltar, que no ano de 2022 a Lei nº 12.711/2012 completou 10 anos desde a sua aprovação, sendo assim, ela passará por uma “avaliação da sociedade e do Congresso Nacional que pode determinar seu término ou a sua continuidade” (JESUS, 2021, p. 12). É certo que diante do contexto de desmonte da educação e da crise da democracia em virtude do exercício de um governo cuja base parlamentar se baseia na desconstrução de uma agenda social inclusiva em detrimento de outras “prioridades”, a existência da sensação de angústia e receio de que ao final essa lei seja extinta é real, porém nos mantemos firmes, estimulados a partir da viabilização de estudos como este, por exemplo, a fim de exaltar os motivos para continuidade de sua vigência, sem deixar de colocar a necessidade de aperfeiçoamentos a serem discutidos e incluídos.

Desse modo, considerando tamanha argumentação sobre o histórico de implementação e das transformações da adesão à cota étnico-racial para o ingresso na universidade, prossigo nesse caminho ao dizer que tal política tem modificado a cor do cenário das salas de aulas dos cursos de graduação em dança país afora. A presença desses “Outros” tem incitado convergências e conflitos, as “verdades” têm sido questionadas com afinco e modificações no funcionamento dessa instituição têm sido reivindicadas com fervor, abalando a dinâmica de sua estrutura, conforme aponta JESUS (2021):

As universidades públicas estaduais e federais, os Institutos Federais e os CEFETs, após a implementação da modalidade de cotas raciais e sociais, têm sido obrigados a se reinventar, a ver a “verdade” científica construída sobre os outros, os diferentes, indagada pela presença desses próprios sujeitos. (JESUS, 2021, p. 13)

A chegada no ensino superior da pessoa negra, estimulada pelo advento das ações afirmativas com a implementação das cotas sociais e raciais - políticas de acesso que abriram, de fato, a porta da universidade pública, ainda que a permanência seja um ponto de incipiência que demanda mais atenção - se anuncia como um espaço educativo hostil, cujo o acolhimento do sujeito negro ocorre guiada pela destituição dos traços estéticos e simbólicos de sua corporeidade. Esse panorama impulsiona o aquilombamento, contato estabelecido entre os estudantes negros que se conectam pela ligação estabelecida do cruzamento de histórias e experiências comuns, que é segundo CARNEIRO (2005, p. 306) “ressignificada na dimensão de parceria de uma condição existencial única”, que dita a cumplicidade dos segredos criados pelo racismo.

O modelo institucional seguido pelas universidades brasileiras hoje, figura a busca por uma concepção inclusiva, na qual a diversidade é pautada como símbolo do convívio das diferenças. No entanto, no que tange às especificidades desta medida que implica em inúmeros conflitos, tendo em vista o formato de organização desse espaço; a universidade enquanto instituição que abriga inúmeros cursos de graduação de variadas áreas de conhecimento, apesar de reconhecer a necessidade de implementação e aprimoramento de outra lógica de funcionamento, mais ampla e descolonizada, tem sua autonomia confrontada pela resistência na realização das mudanças necessárias para romper com as raízes da colonialidade existente em sua estrutura educativa.

É nessa toada, que a importância da inclusão de conhecimentos afro-orientados junto da ampliação do acesso e permanência dos sujeitos negros na universidade continua muito mais presente no âmbito do discurso e do desejo, do que do fazer de fato, se mantendo afastada, em parte, da prática descolonial que representa a aplicação de formas efetivas, para além dos projetos e programas instituídos por força legislativa, que podem alterar o contexto, conforme anuncia a seguinte passagem:

Nossas universidades são pautadas pelo princípio da autonomia científica, porém funcionam até agora em um regime de autonomia colonizada: são

autônomas apenas para seguir o padrão ocidental. (CARVALHO, 2020, p. 102)

Lançada a demanda de romper com esse regime totalitário, resistente a mudanças, o sujeito negro há de promover movimentos que apelam para esse conhecimento incorporado pelo corpo para praticar a dobra, a astúcia daquele que se anuncia por meio da capacidade de inventar discursos polilinguísticos, explorar as possibilidades dos vazios deixados - as frestas - que se constituem como rotas que primam pelo encantamento ao mirar o centro da encruzilhada como ponto de chegada, combatendo a escassez do mundo que suga a vida.

De fato, falar sobre tais conhecimentos adquiridos e codificados dentro de uma lógica não homogeneizadora eurocêntrica é atazanar a linearidade cartesiana, colocando em questão perspectivas que sugerem a divisão entre mente e corpo, essa dualidade separatista da razão, para desqualificar toda uma constelação de saberes que diverge do eixo norte global. Portanto, dizer sobre a existência dessas sapiências assentadas no corpo exigem certa desenvoltura na linguagem, sendo capaz de explorar formatos diversos para comunicar sua potência.

O sujeito negro que adentra a academia deve se apresentar sempre em estado de prontidão para desviar de quaisquer investidas da colonialidade do saber arraigadas em concepções estáticas a fim de manter esse campo de batalha imaculado, isto é mandigado através da performance do agenciamento de discentes negros. O silenciamento não irá mais abafar a voz desse estudante negro, diante da ordem impositiva e violenta da hegemonia eurocêntrica. Faz parte do riscado desse ponto a inversão da lógica dicotômica que arquiteta a estrutura do conhecimento credível e a invenção das potências que driblam a morte-esquecimento, a subalternidade e a segregação, que estimula a dança em ritmo cadenciado com giros e saltos mirando a coexistência, pois a encruzilhada é versada na ordem das múltiplas presenças.

Nesse sentido, apelo novamente para as ideias apresentadas por CARVALHO (2020), com o intuito de reafirmar o questionamento acerca da coexistência dos diversos conhecimentos na universidade e apontando sua complexidade, ao mesmo tempo que menciona fatores que não devemos perder de vista ao implementar o fazer.

Trata-se de fazer conviver princípios diferentes de acesso ao conhecimento, sem ter que reduzir uns nos termos dos outros, porém mantendo a tensão criativa e aberta ao novo da tradução entre princípios epistêmicos distintos, mutuamente excludentes e até mutuamente irreduzíveis. (CARVALHO, 2020, p. 100)

É na tradução dessa linguagem de encantamento que assumo dizer, ocupando o ponto central da encruza, que o sujeito da margem enquanto agente da descolonização, atíça a ansiedade da universidade, pois ao acessar este espaço e indagar a subalternidade relegada às epistemes afro-orientadas, além de reivindicar uma visibilidade e o cessar do silenciamento, há também o questionamento sobre como tem se dado a promoção da coexistência entre os diversos saberes, ao mesmo tempo em que o convida para o debate; se colocando disponível para discordar, concordar e criar. Esse modo de existência simultânea em equidade proposta pela coexistência entre as epistemes eurocêntricas e as epistemes afro-orientadas, de fato, brincam com a racionalidade cartesiana ao chamá-la para o jogo da palavra, ao tecer a prosa no âmbito do lúdico e transformar o campo de batalha em campo de mandinga. Nesse sentido, corroboro com RUFINO (2019) ao afirmar que existem outras formas possíveis, e de que as respostas do coletivos dão o tom da complexidade tanto dos conhecimentos afro-orientados, quanto do horizonte pluriépistêmico que se revela diante da presença do sujeito negro na universidade.

Há um repertório infinito de mandingas que se manifestam nos jogos de valentia e nas pelepas de amarração de versos. Saberes corporais atados via escritas múltiplas envoltas na atmosfera do encanto. Nos campos de batalha, que são também campos de mandinga, o corpo que toca o chão tombado pelo golpe se inscreve como sacrifício que encanta o rito. (RUFINO, 2019, p.145)

Seguindo esse ímpeto é que convocamos o "Dono da Porteira" para a abertura de novos caminhos. A universidade localizada no centro da encruzilhada convoca o corpo - essa esfera do saber que transgride as violências - ao protagonismo, assumindo sua inteireza ao remeter uma dimensão de vida que inscreve outros formatos de luta que prezam pela reterritorialização coletiva. Assim, o sujeito negro que performa sua presença no centro da encruzilhada encara a universidade não só como campo de batalha, mas também como campo de mandinga, um tempo-espaço onde esses saberes escuros devem ser praticados e a colonialidade do saber transgredida.

1.2. Saberes de fresta: perspectivas do Movimento Negro Educador

É neste vazio - fresta - que eclodem as táticas de resiliência que jogam com as ambiguidades do poder, dando golpes nos interstícios da própria estrutura dominante. (SIMAS, 2018, p. 14)

Nascidos durante a travessia do Atlântico Negro, os conhecimentos produzidos a partir das experiências e vivências do sujeito negro no mundo constituem os saberes de fresta. Sendo parte integrante das epistemes afro-orientadas, tais saberes são interpretados como ameaça ao universalismo pregado e colocado como modelo de razão totalitária - que destitui de valor aquilo que é diferente -, virando alvo da subalternização, uma vez que não possuem uma gênese hegemônica. Nesse sentido, considerando tal premissa, é possível afirmar que a fresta, não só apresenta a natureza pujante dos conhecimentos produzidos pelo sujeito negro, como também vem a se estabelecer como localizador teórico-conceitual, um lugar de provocação no qual a travessura em tom de abuso, debocha do totalitarismo do projeto colonial do saber e lança a prerrogativa da sobrevivência como estímulo direto para a produção e reinvenção de conhecimentos na contingência.

Ao traçar outros caminhos para as discussões e ações relacionadas ao enfrentamento das violências que cerceiam tais saberes, sua manifestação, prática e reconhecimento na universidade - centro da encruzilhada -, as narrativas versadas através da lógica da amarração rasuram os limites impostos pela colonialidade, fissurando aberturas, que uma vez preenchidas, se transformaram em locais nos quais a presença do sujeito negro na diáspora foi codificada. Entre dribles, esquivas e rasteiras este indivíduo, ainda que esteja à mercê da agressividade dos ataques racistas direcionados no sentido de inibir sua presença, se coloca em movimento. Sem recuar, tomando o corpo enquanto instância radical do ser no mundo, ele se inscreve na lógica das encruzilhadas para despachar as heranças coloniais, colocando-se em constante desafio, assumindo o ponto nas zonas de conflitos - os espaços do entre -, locais fronteiriços que acionam às relações dialógicas que miram a visibilidade de sua história, a integridade e a coexistência dos saberes.

Assumindo tal postura de enfrentamento, o sujeito da margem chama a colonialidade do saber para o jogo ao chegar à universidade versando o conhecimento em um gingado de corpo e fala cadenciado pelo movimento das ondas, mostrando-se familiarizado aos fluxos de ir e vir, percebendo e imprimindo práticas com o intuito de modificar o cenário pautado pela ausência física e intelectual negra, instigando a racionalidade eurocêntrica e mantendo a perspicácia para identificar os espaços vazios a fim de preenchê-los, transformando-os em caminho e lugar da produção sofisticada de existência e vida.

A universidade pública se estabelece em minha trajetória educacional como o topo, o alcance de um lugar utópico de realização plena e símbolo do início de uma ascensão social e econômica. Seria o encontro com a realidade emoldurada pela televisão e estampada em revistas que normalmente tinha acesso em escritórios e clínicas médicas. Era o ideal de uma vida de sorrisos e da inexistência de apertos financeiros que uma profissão de “doutor” poderia trazer. Mais que isso, era a afirmação da negação de cor e de gênero e o exemplo de superação e adequação de que com esforço e dedicação eu seria merecedora e vencedora na vida.

Essa ideia da conquista de um “novo” lugar no mundo que somente o estudo poderia me trazer era sempre proferida pela minha saudosa mãe, que dizia que eu tinha que ser dedicada e buscar conhecer de tudo um pouco. A questão é que a realização de um curso superior de arte não trazia a segurança esperada para o alcance dessa ascensão, ainda que tal fator não dependesse inteiramente da posse de um diploma de qualquer que fosse o curso superior, haja vista que para pessoas como eu, revestidas de aparente negrura, o racismo ainda se coloca como barreira que imobiliza o sujeito negro na sociedade.

Meu ingresso na graduação em dança usufruindo da política de cotas integra uma cadeia evolutiva, na qual a compreensão da dimensão da atuação na sociedade da raça e do racismo conduziram à percepção conjunta da ausência de epistemologias afro-orientadas e de práticas descoloniais na condução dos conteúdos para formação no ensino superior.

Diante da postura da academia em se colocar de forma pouco disponível para a discussão e inclusão de temáticas que habitam essa perspectiva afro-orientada, ao abrir os olhos para esse aspecto que conjecturava um cenário de não existência,

direcionei a realização do curso de graduação em dança de forma crítica-reflexiva, de modo a demonstrar as potencialidades de transgressão alocadas na tomada de decisão em se desvencilhar da colonialidade, apresentando através do relato do meu próprio processo formativo artístico docente, com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que a racialidade é de fato uma possibilidade na constituição e apresentação de saberes e fazeres naquele espaço educativo.

Os aspectos apresentados por tal passagem acima sinaliza um prospecto da existência de uma paisagem vivenciada em outros contextos sociais, sugerindo que esse tipo de situação não é algo isolado da minha minha trajetória formativa, mas sim um fato recorrente na história de outros estudantes negros dos cursos de graduação em dança espalhados pelas instituições federais de ensino superior no país.

Compreendendo que a universidade é um espaço tomado pela hegemonia eurocêntrica e que neste momento se observa a existência de certa abertura, que busca o diálogo a fim de produzir uma outra versão dessa instituição, que não esteja tão arraigada aos preceitos da colonialidade, pergunto: de onde partiram as reivindicações que denunciam as ausências de tais epistemologias na universidade? O que tem sido articulado no sentido de modificar tal situação que invisibiliza os conhecimentos afro-orientados nesse espaço?

O trajeto a ser trilhado para o encontro dessas respostas, envolve se lançar de vez na dinâmica do cruzo, colocando-se disponível e alerta para transitar por caminhos abertos por outros pés que vieram antes dos meus, e que formularam os pontos de entrada e saída desse território educativo que é o encontro de *universo+cidade*. Exercitando o refinamento da escuta para aguçar a leitura sobre as relações estabelecidas no âmbito étnico-racial, um fio condutor será estendido por entre os agenciamentos estabelecidos pelos sujeitos negros, no intuito de demonstrar a natureza desses saberes, apresentando o pressuposto que deu início à construção do pensamento pós-abissal que suleia a pesquisa - a ausência como resultado da produção de não existência do sujeito negro e de suas sapiências - estabelecendo um diálogo que intenta horizontalizar as relações hierárquicas, que repousam sobre as perspectivas que exaltam o conhecimento canônico, indo de encontro ao equilíbrio de uma coexistência dos saberes.

Atualmente, ainda que se perceba uma abertura da universidade para apresentação e início de um diálogo com os conhecimentos que destoam da perspectiva hegemônica, o investimento no apagamento de tudo o que ressoa a presença da negrura é marcado por um processo ininterrupto, que tem o objetivo de atingir profundamente o sujeito negro, anulando qualquer rastro que evidencie sua existência e capacidade de criação, autonomia ou alteridade.

O racismo - uma força feroz que visa extirpar a pujança do sujeito negro - conduz o imaginário social que subalterniza a produção de conhecimento afro-orientada, bem como o protagonismo negro em cenários nos quais sua presença não esteja relacionada a ações subordinadas à branquitude. De fato, a ausência é conduzida pela percepção da invisibilidade, que no ensino superior aparece pela exclusão étnico-racial, segregando sua presença nos espaços físicos e intelectuais que são ou que podem vir a ser ocupados.

A problematização da perspectiva essencialista na qual se funda a universidade, concebendo a reafirmação da égide da branquitude e dos conhecimentos eurocêntricos é realizada pelo Movimento Negro há décadas e uma investigação “que visa demonstrar que aquilo que não existe é, na realidade, ativamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe” (GOMES, 2017, p. 40) já é conduzida por esta organização no sentido de realizar um levantamento e propor alternativas com vistas a reeducar a sociedade brasileira sobre as questões raciais presentes na história real do país.

Atuando como um professor social o Movimento Negro Brasileiro é um protagonista nas lutas para a superação do racismo e da desigualdade racial, fomentando discussões críticas que explanam sobre as preocupações diversas que partem desse eixo, tais como: a violência e o genocídio, a saúde da população negra, intolerância religiosa, arte e cultura afrobrasileira, educação para as relações étnico-raciais, atos antirracistas e outras. Essas temáticas constituem um amplo leque de produção de conhecimento emancipatório, aquele nascido da luta dos negros e negras em movimento, e que confrontam as teorias epistemológicas de variados campos científicos, assentadas sobre um contexto social que não condiz com a realidade, corroborando a um imaginário racista fincado na memória tenebrosa de um momento da história no qual o sujeito negro foi subjugado.

A interpretação da raça como um elemento estruturante da sociedade brasileira permite realizar uma leitura do contexto que visualiza a atuação do racismo e a existência das desigualdades em decorrência dele. Nesse cenário, a emancipação se configura como um aspecto que caracteriza a natureza das ações criadas e articuladas pelo Movimento Negro, mirando a transformação social e cultural frente ao histórico de opressão e dominação vivenciada pela população negra. Esse aspecto revela o potencial educacional a ser explorado neste estudo ao trazer este movimento social para compor o debate, uma vez que ele incita a capacidade de mudança, motivando indagações direcionadas à sistemática de funcionamento do ensino superior - e mais especificamente os cursos de graduação em dança -, que por sua vez estimulam as lutas em favor do reconhecimento do ser e da legitimação dos conhecimentos afro-orientados.

Dito isso, cabe mencionar a perspectiva apresentada por GOMES (2017) a qual afirma que,

entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam a superação desse perverso fenômeno na sociedade. (GOMES, 2017, p. 23)

Enquanto uma organização não homogênea, com conflitos e contradições, o Movimento Negro pode ser considerado um mediador entre a população negra e os demais segmentos, explanando sobre as ausências e emergências que tangenciam essa parcela minorizada da sociedade. Nesse sentido, tal organização também representa as articulações políticas e sociais que atuam com vistas a fazer ecoar o som das vozes dissidentes no espaço acadêmico, que denunciam a colonialidade do saber e escancaram a inexistência inegável da democracia racial, além de reivindicar a vida e o reconhecimento digno da presença negra, ressaltando suas necessidades e fazeres ao colocar em evidência o legado de contribuições oriundas dessa população para a cultura, a economia e a ciência do país.

Cabe ainda, reafirmar a postura educadora e emancipatória dessa organização, enfatizando que o Movimento Negro junto com outros intelectuais - em especial aqueles que constituem a comissão de frente nas universidades, sendo ainda os poucos sujeitos negros que atuam como docentes nessas instituições públicas do país - realizam uma intensa argumentação interna e externa, adotando uma abordagem pautada tanto em expor denúncias, quanto em formular e

apresentar propostas com o intuito de promover mudanças na dinâmica usual de funcionamento da sociedade em geral. Nesse sentido o Movimento Negro figura como um personagem importante estabelecendo um “contraponto à realidade racial do nosso país, constituindo-se uma outra possibilidade de entendimento do real” (GOMES, 2017, p. 48), vislumbrando projetos junto ao Estado, direcionados a modificar a realidade de exclusão que o sujeito da margem e consequentemente os seus conhecimentos estão condicionados.

As ações afirmativas, por exemplo, se configuram como um resultado de articulações conduzidas prioritariamente por este movimento social. Sendo o conjunto de políticas voltadas para o público racialmente identificado, ela redefiniu por meio das cotas, uma de suas ações, os pontos de entrada nas universidades brasileiras, alargando a via de acesso a este espaço para os sujeitos da margem. Essa proposta política, se constitui como um aspecto elementar, pois sua atuação modifica a paisagem da academia, trazendo à tona a discussão de temáticas que durante muito tempo se mantiveram apartadas desse território de poder-saber. Se antes as ausências eram reivindicadas, em sua maioria, pelo lado de fora, agora com a entrada em número expressivo de sujeitos negros no ensino superior, os questionamentos que integram esta demanda, adentra os muros da universidade e se fixa de vez. GOMES (2017) explana sua percepção em relação às ações afirmativas, demarcando-a como ponto de mudança, haja vista a percepção real do contexto apresentado nas universidades brasileiras frente a um público que sempre foi ignorado para ocupá-la.

Tais ações afirmativas tocam de maneira nuclear, na cultura política e nas relações de poder. Seja para confirmá-las, seja para refutá-las, a universidade passou a dedicar parte do seu tempo a perceber que os jovens negros existem, que grande parcela deles não está presente nos bancos das universidades públicas e que eles lutam pelo direito de entrar nesse lugar e partilhar desse espaço de produção de conhecimento. (GOMES, 2017, p. 114)

Ainda que o sujeito negro e suas temáticas negras tenham aparecido com mais ênfase no radar das universidades brasileiras, o histórico organizacional dessa instituição ainda segue um parâmetro no qual a ausência é o resultado do processo de apagamento direcionado à população negra. Uma vez que o espaço da universidade vem sendo ocupado por tais estudantes, quais são os caminhos que estão sendo percorridos no sentido de exaltar a existência de suas sabedorias frente

à ausência que teima em invisibilizá-los? As perspectivas educativas do Movimento Negro permanecem atuando no sentido de auxiliar processos emancipadores, voltados para o reconhecimento de epistemes afro-orientadas, uma vez que este “novo espaço” vem sendo ocupado pela população negra?

Via não oficial dos saberes, a fresta apresenta formas de intervenção e ações dialógicas que organizam os modos e procedimentos de experienciar a vida, lançando um fazer do cruzo que inventa e inventaria as sapiências do corpo e os signos africanizados trazidos ao Novo Mundo na travessia do Atlântico Negro. Invocá-la diz respeito a localizar o ambiente no qual se realiza a produção de conhecimento afro-orientado, indicando para além da dimensão de encantamento, a contingência que também caracteriza as rotas percorridas por tais saberes, a fim de alcançar a legitimação enquanto conhecimento credível deferida nos espaços universitários, se tornando parte integrante da lista de referenciais cujo conteúdo deve estar presente na formação em dança.

A lógica de violência realizada pela colonialidade desde a travessia, esse tipo singular de produção de não existência, que ocorre na universidade, se direciona para o corpo negro reduzindo sua presença de tal modo que seus saberes, a mandiga, ocupam um lugar de negatividade e descredito, ou seja, o processo que orienta essa produção de não existência na academia, extirpa física e simbolicamente os signos e os significados, nos quais se ancoram as perspectivas que firmam os conhecimentos formulados nas frestas, fora do eixo norte global. A subalternização dos saberes acaba sendo então, mais um método utilizado visando o esquecimento, conduzindo o sujeito negro ao desencantamento e por fim, a morte de fato.

Ainda que, essa ausência seja explanada continuamente pelos estudantes negros, esse “disco arranhado” que repete incansavelmente o mesmo verso da música, já é tocado há bastante tempo pelo Movimento Negro, em especial pelos poucos docentes negros - ativistas-atores desse movimento social - que se encontram a frente da produção, retomada, reconhecimento e inclusão das epistemologias afro-orientadas na universidade, denunciando que a colonialidade não é um resquício do passado, tão menos, que o racismo seja uma miragem de quem tem baixa autoestima.

A reivindicação de uma mudança no campo educacional é antiga e expõe uma realidade de segregação racial e parcialidade de escolhas relacionadas, não somente a quem ocupa a universidade, como também, ao que é apresentado como conhecimento credível. É nesse sentido que KILOMBA (2019) menciona que a neutralidade do discurso acadêmico não existe e que tal perspectiva universalista é apenas mais um meio de exclusão da diversidade, aliado ao exercício de dominação da branquitude.

Quando acadêmicas/os brancas/os afirmam ter um discurso neutro e objetivo, não estão reconhecendo o fato de que elas e eles também escrevem de um lugar específico que, naturalmente, não é neutro nem objetivo ou universal, mas dominante. É um lugar de poder. Desse modo, se esses ensaios parecem preocupados em narrar as emoções e a subjetividade como parte do discurso teórico, vale lembrar que a teoria está sempre posicionada em algum lugar e é sempre escrita por alguém. (KILOMBA, 2019, p. 40)

O sistema que sustenta uma hierarquia de saberes, no qual ocorre o ocultamento e a exclusão de conhecimentos e culturas ao longo da história de povos que foram, continuamente violentados e alvo da dominação colonial, retrata que as estruturas de validação do conhecimento estão controladas por uma parcela de intelectuais que repousam suas perspectivas sobre condições universalistas, que rejeitam o conhecimento produzido pelas populações marginalizadas, não as reconhecendo, uma vez que elas não se enquadram na ordem eurocêntrica.

Nesse sentido, visando apresentar uma outra “interpretação histórica para se compreender a realidade da população negra e sua relação com a diáspora africana” (GOMES, 2017, p. 26) de forma a retomar o compromisso social feito pela universidade, é que se torna possível continuar afirmando o Movimento Negro como um agente educador da sociedade brasileira, que produz saberes emancipatórios, sistematiza e apresenta os conhecimentos das margens no centro da encruza, primeiro através de um seleto grupo que compõem o corpo docente das universidades, estando espalhados aos pingos entre os departamentos e cursos de graduação, e agora também através da presença de Coletivos Estudantis Negros, que empreendem estratégias próprias dos saberes desenvolvidos nas frestas para ampliar e apresentar referenciais epistemológicos afro-orientados.

Realizando práticas difusas, este movimento social representa um ebomi¹⁶ para os agrupamentos criados pelos estudantes negros que acessam as universidades, sendo aquele que há muito tempo percorre longas distâncias, caminhando fazendo os caminhos, mapeando as rotas de fuga, desfazendo os nós de rumores perversos oriundos do racismo e das histórias mal contadas encobertas pela colonialidade. A visualização desse cenário hostil que orienta as escolhas realizadas, a partir da tomada de decisão da universidade, vem sendo apresentada através das experiências dos membros de organizações discentes, os Coletivos Estudantis Negros, que reafirmam a necessidade de mudança em relação à maneira como os conhecimentos estão sendo apresentados dentro da academia.

Os Coletivos Estudantis Negros podem ser definidos como sendo um agrupamento de estudantes negros, organizados dentro de uma perspectiva de autoconhecimento em cuidado sobre o prisma das ressignificações da negritude na diáspora. Esses grupos, cujos membros integram esse outro perfil de estudante, se caracteriza por uma juventude que se afirma, segundo GOMES (2017, p. 75) “por meio da estética e da ocupação de lugares acadêmicos e sociais”, que ao se reconhecerem, conectam solidariedades e articulam propostas de reeducação sobre o corpo negro.

Esse grupo - compreendido aqui como uma nova face do Movimento Negro - imprime atualizações em coletivo junto a outros formatos de organização e atuação política, articulando conhecimentos e produzindo práticas cuja sistematização busca reafirmar a legitimidade das epistemologias afro-orientadas, visando promover uma coexistência equilibrada com as epistemias cartesianas, através da reflexão crítica e do diálogo com a universidade, sem menosprezar a possível presença ou influência dos demais setores da sociedade, sobre os saberes cerceados pelas temáticas da e sobre a história e a realidade do contexto da população negra.

Tendo em vista a inserção do sujeito negro no universo acadêmico e anunciada sua agência de atuação dentro de uma perspectiva estudantil por que não incluir os Coletivos Estudantis Negros como sendo uma ramificação do Movimento Estudantil Universitário?

¹⁶ Ebomi em iorubá significa "meu mais velho", é um adepto do candomblé que já cumpriu o período de iniciação (iaô) na feitura de santo.

Ao analisar o percurso histórico deste movimento social é constatado que seus membros - durante um período considerável pelo menos - fazem parte direta ou indiretamente do grupo que estabeleceu os traçados eurocêntricos da estrutura da universidade brasileira. Desse modo, uma vez que seus integrantes eram, basicamente, homens brancos, pertencentes a elite da sociedade, que possuíam uma forte identificação, com os princípios hegemônicos aplicados à estrutura de funcionamento da universidade, e aos conhecimentos científicos, as demandas e a atuação do Movimento Estudantil Universitário se veem, durante um longo período, apartadas das reivindicações demandadas pela comunidade negra. Tal atitude revela uma perspectiva de atuação cuja a utilização de uma lente racial para visualizar o panorama acadêmico brasileiro, bem como as necessidades estudantis deste grupo para com este espaço educativo não eram cogitadas.

Como produtor e articulador de saberes construídos por grupos minoritários, os Coletivos Estudantis Negros atuam dentro de uma perspectiva educativa, apresentando conhecimentos que fazem emergir no campo científico uma outra abordagem sobre as temáticas, incitando questionamentos de conceitos, provocando ruídos e dinamizando a própria produção de conhecimento, como afirma GOMES (2017):

Nas universidades fundam-se coletivos de estudantes negros, bem como na educação básica, organizados de forma autônoma e que, muitas vezes, acabam por representar mais os estudantes do que as formas convencionais do movimento estudantil. Esses coletivos são responsáveis por retomar a leitura de autoras e autores negros brasileiros e estrangeiros que refletem sobre o racismo, feminismo negro, relações raciais e educação, muitos dos quais não tinham suas obras conhecidas nem estudadas nas licenciaturas e bacharelados. (GOMES, 2017, pág. 76)

Nesse sentido, percebendo que o principal veículo de acesso da comunidade negra ao ensino superior (a política de cotas) é fruto da luta e articulação do Movimento Negro, bem como a similaridade de uma base reivindicatória, faz sentido associar a atuação dos Coletivos Estudantis Negros como uma ramificação desse movimento social, uma vez que tal agencia é formada por indivíduos habituados às frestas e ao trânsito entre a margem e o centro, os Coletivos Estudantis Negros afirmam re-existências nas esquinas da encruzilhada, prontos para usar “a deixa” - o tempo/espaço da oportunidade - para fazer estripulias em tom de deboche, realizando provocações ao mesmo tempo que ensinam e aprendem, eles fazem amarrações e compartilham saberes.

Seguindo uma rota de encantamento acomodada no pensamento pós-abissal, essa escrita busca encantar as narrativas versadas pelos “Outros” da sociedade que imprimem sua presença no centro da encruza, ativando a missão e o papel desempenhado pelo Movimento Negro Educador, esse grande personagem político que questiona a “verdade” do conhecimento científico, transformando os saberes de frestas - aqueles criados e versados pela prática incorporada - em reivindicações que inspira o empoderamento e a representatividade.

1.3. Sentindo o chão e amassando o barro: corpo, identidade e dança

*A percepção dessa ausência não acontece por acaso.
(GOMES, 2017, p. 40)*

O verso escolhido para abertura desse trecho, revela a aparência do desejo da Casa Grande pelo esquecimento de sabedorias arriadas pelo corpo negro em travessia. Nessa tentativa de desterritorialização e do despedaçamento cognitivo e identitário, a perspectiva da ancestralidade nos lembra do paradigma do encantamento, que é alinhavado pela espiral do tempo ao contradizer a lógica da colonialidade que produz o extermínio físico e simbólico da existência negra.

Nesse sentido, a ancestralidade relembra que para o povo preto morte é esquecimento, divergindo da dicotomia de vida e morte cultuada pela normatividade ocidental. A pretensão limitante desse arranjo é transgredida pelos cruzos transatlânticos que alimentam experiências múltiplas, vivenciadas por corpos imantados por conhecimentos de sobrevivência, que reconstruíram-se no próprio curso, reinventando a si e o mundo. RUFINO (2019) trata dessa perspectiva na seguinte passagem:

A ancestralidade é a vida enquanto possibilidade, de modo que ser vivo é estar em condição de encante, de pujança, de reivindicação da presença como algo credível. (RUFINO, 2019, p. 15)

O corpo como sendo a primeira instância do ser no mundo, é também o alvo principal do ataque da colonialidade ao sujeito negro, uma vez que ele é a representação da presença física deste indivíduo na sociedade e o veículo de manifestação da sua intelectualidade. Sendo “campo produtor de discursos verbais e

não verbais” (RUFINO, 2019, p. 58), o corpo revela então, a astúcia do sujeito negro para resistir e subverter o racismo que investe no silenciamento para promover a invisibilidade dos conhecimentos afro-orientados no polo da produção de conhecimento científico.

A encruzilhada, o operador conceitual que conduz a organização do registro das investigações deste estudo, ativa o princípio da presença que comunica o saber e tece provocações ao controle imposto pelo projeto colonial ao questionar a fragilidade de perspectivas pautadas pela dicotomia separatista de mente e corpo, utilizada no intuito de reduzir a complexidade dos conhecimentos afro-orientados, ressaltando que há a necessidade de elencar outras formas para realizar a leitura dessa gramática poética que se inscreve nos vazios deixados - as frestas.

Considerando o imbricamento à respeito do corpo e suas sapiências frente a colonialidade do saber, é que conduzo as discussões, reconhecendo que envolvidos de uma potência transgressora os discentes negros membros dos coletivos - sujeitos da margem -, cuja grafia e semântica assumem uma postura ativa, revelam um conhecimento pautado por uma arte-extinto sobrevivência, que encontra na universidade um local de repressão do corpo, perpetuando lógicas de aprisionamento que já são comuns nos diversos espaços educativos oficiais que compõe o sistema de ensino do país.

Há que se dizer, então, sobre minha experiência, que no ensino superior, assim como na educação básica, me deparei com fortes transformações de ordem representativa e identitária, porém, essas foram mais evidentemente motivadas pela pressão estabelecida a partir do estereótipo que recai sobre a mulher negra retinta. As marcas da negritude foram novamente expostas com naturalidade nos espaços que iam além da sala de aula dos vários prédios arquitetados pelo conhecimento presentes no campus. Os clichês passavam pela vulgaridade atrelada a carne, à insistência permanente no rótulo do cabelo crespo e à banalidade intelectual e artística. Tais fatos me fizeram deslocar do olhar treinado para desejar aquilo que é pautado pela lógica hegemônica que relega tudo o que é negro, direcionando para não só verbalizar tais percepções como transcendê-las.

A construção de uma identidade afirmativa pelos estudantes negros realiza uma ampliação simbólica, na qual a negritude define princípios e apresenta

indagações a cerca da dificuldade do reconhecimento de saberes produzidos pelos negros em movimento, nos diversos formatos de agência. A universidade, seguindo uma perspectiva pautada pela ciência moderna, concebe um formato hegemônico de leitura que não só hierarquiza, como também realiza uma separação entre conhecimento e saber de modo abissal, fazendo com que os conhecimentos afro-orientados aqui reivindicados, por exemplo, sejam “transformados em não existência; ou seja, em ausência” (GOMES, 2017, p.43) pela racionalidade científico-instrumental.

Considerando que a negritude busca “protestar contra a ordem colonial, lutar pela emancipação de seus povos oprimidos e lançar o apelo de uma revisão das relações entre os povos” (MUNANGA, 2020, p. 50), de modo a romper com os modelos de padronização forçados que universalizam perspectivas do ser-saber, tomo a identidade¹⁷, a fidelidade¹⁸ e a solidariedade¹⁹ como os princípios que orientam a percepção e a assimilação pelo sujeito negro de sua condição no mundo, ao provocá-lo a realizar uma profunda reflexão histórica, linguística e psicológica afim de compreender não apenas a si mesmo, como também o coletivo e o contexto tomando ciência da pluralidade existente.

A compreensão da dimensão dos saberes do corpo, aqueles que são, não apenas, expressados através dele, mas também criados subjetivamente, isto é, a partir de uma mescla conflitante de representações conscientes e inconscientes que se fixam através da absorção cotidiana das experiências, configuram uma tensão frente a categorização entre “conhecimento” e “saber”, estabelecendo ressalvas diante do desafio epistêmico e prático sobre o campo pedagógico e artístico na universidade.

A projeção apresentada pela academia cria uma ordem em que o conhecimento é mais intelectual que o saber, cabendo ao último a abstração das sensações. No entanto, há algum tempo vem sendo dissipado também a ideia de

¹⁷ A identidade aqui “consiste em assumir plenamente, com orgulho, a condição de negro” (MUNANGA, 2020, p. 50)

¹⁸ A fidelidade “repousa numa ligação com a terra-mãe, cuja herança deve demandar prioridade”. (MUNANGA, 2020, p.50)

¹⁹ A solidariedade “é o sentimento que nos liga secretamente a todos os irmãos negros do mundo, que nos leva a ajudá-los e a preservar nossa identidade comum”. (MUNANGA, 2020, p. 50)

que o conhecimento “refere-se a situações objetivas e teorias que devidamente sistematizadas, dão lugar a ciência”, a medida que o saber “pode-se referir a situações tanto objetivas como subjetivas, tanto teóricas quanto práticas” (MOTA et e tal, 2008, p. 111) ampliando sua abrangência e sentido, fazendo com que em tal perspectiva o conhecimento coubesse dentro do saber e não o contrário.

Não entrarei no mérito de discutir qual perspectiva seria mais interessante a ser considerada, pois não é esta a intenção, no entanto apresentar ambas as projeções acerca desta categorização nos conduz a parte da problemática acerca do reconhecimento das epistemologias afro-orientadas, uma vez que a partir delas compreende-se que a questão então, é que existe uma diferença que ultrapassa o significado dos termos e alcança, justamente, as perspectivas elencadas no ato da concepção dos conceitos apresentados e seguidos pelos polos de conhecimento credível ao utilizar desta categorização para relegar as sapiências do corpo negro. Eis aqui, um grande desafio de cunho científico filosófico, estreitamente relacionado ao contexto social.

A ideia totalitária ancorada sob uma perspectiva dicotômica na qual percebe-se uma monologização da ontologia do ser, cria uma ordem em que conhecimento e saber podem ser coisas opostas, ainda que sejam, ao mesmo tempo, complementares. Tal perspectiva evidencia um panorama no qual os pares da academia concebem uma simetria que estabelece o reforço hierárquico, ou seja, há uma relação horizontal dita pela academia no ato da legitimação da produção científica, que pode ocultar sua relação verticalizada a respeito da alocação das teorias e práticas. Isto significa que ao colocar em reflexão os moldes da produção de conhecimentos/saberes pela academia, deve-se estar atento ao contexto político e histórico, no qual a origem e o enunciador são considerados para ocorrer tal legitimação. Esta premissa coloca em perspectiva a afirmação que “o sujeito negro não produz conhecimentos” criada pelos prospectos racistas que se acomodam em perspectivas separatistas eurocêntricas.

O reforço de uma hierarquia entre “conhecimento” e “saber”, portanto, acaba sendo uma arapuca da qual este estudo deseja escapar, haja visto que tal distinção conduz a modos de produção de não existência. Percebendo tal fato é que miro nas sapiências do corpo que dança a fim de exaltar o êxito sobre a dominação de

perspectivas envolvidas pela colonialidade do saber e investigar as possibilidades para estabelecer um diálogo horizontal entre os conhecimentos e práticas de origens divergentes. O alcance pleno dessa ecologia de saberes²⁰ se inicia com o confronto entre paradigmas que separam e segregam os conhecimentos afro-orientados.

Os dilemas a respeito da legitimidade guiadas por pontos de vista dicotômicos, criam imagens desestabilizadoras da lógica da colonialidade, haja visto a constatação que as sapiências do corpo confrontam as concepções e categorizações existentes e utilizadas até então, uma vez que elas não se acomodam perfeitamente nas caixinhas criadas no ato da produção científica. Tal percepção acaba despertando certa capacidade de espanto por parte da academia, que aqui é tomada como brecha a fim de impulsionar a transformação gradual de realidades constituídas a partir de bases eurocêntricas para a formação docente em dança. No intuito de superar esse estado de racionalidade hegemônica, tomo a ótica da afirmativa de GOMES (2017):

A ideia de que um outro mundo é possível, da existência de uma constelação de conhecimentos e práticas é uma tentativa de criar uma nova razoabilidade, novos argumentos para a produção de um conhecimento prudente. (GOMES, 2017, p. 56)

Dito isso, a construção de uma identidade afirmativa pelos estudantes negros dos coletivos, veio sendo construída à medida que houve um processo de retomada do próprio corpo, recorrendo para isso ao reconhecimento e utilização de concepções estéticas corpóreas, reunindo aquelas de cunho artístico ou não, que configuram a formatação de uma imagem, que apresenta uma leitura racial para a sociedade de modo mais preciso à respeito de seu pertencimento étnico, desmistificando estereótipos cunhados sobre o título de negro. É válido ressaltar que o reconhecimento e utilização de percepções estéticas vêm da busca para trazer a tona um outro lado da história, cheio de lacunas em virtude do apagamento, conduzindo o sujeito negro a uma compreensão social, política e econômica, cerceada pelo racismo, a segregação e o silenciamento.

A reação e a resistência do corpo negro junto do ato da construção de uma identidade afirmativa em um contexto no qual o racismo se faz presente, ativa um

²⁰ A promoção de um diálogo estabelecido de modo horizontal entre os conhecimentos e práticas, Boaventura (2010) chama de ecologia de saberes.

engenhoso processo de produção de saberes, que envolve a criação, sistematização e socialização de conhecimentos.

No contexto da Dança no ensino superior a postura político-epistemológica emerge a medida em que essa identidade afirmativa é lapidada pelos estudantes negros e a reivindicação da presença dos conhecimentos afro-orientados é demandada em favor da supressão do lugar de subalternidade e negação do corpo negro. Sobre a produção e manifestação de saberes que se dá a partir desse movimento GOMES (2017, p. 79) fala o seguinte: “esses saberes dizem respeito não somente a estética da arte, mas a estética como forma de sentir o mundo, como corporeidade, como forma de viver o corpo no mundo”, alcançando assim uma perspectiva poética na qual a dança e sua concepção criativa a respeito da cinética do corpo pode estar presente.

A Dança se apresenta como a palavra escrita no espaço pela cinética do corpo, reverberando a presença e explanando sabedorias incorporadas que reluzem as maneiras adotadas para ser e estar no mundo, oriundas das vivências cruzadistas de passos dados por entre os becos e vielas desse pedaço da diáspora chamado Brasil.

Habitando essa perspectiva, o sujeito negro chega à universidade - centro da encruza - como discente dos cursos de graduação em dança, constituindo agenciamentos e conjecturando estratégias de sobrevivência neste território, ao mesmo tempo em que opera configurações cognitivas e políticas com vistas a exaltar a presença negra, suas experiências e produções, tentando a constituição de pontes de diálogo entre o conhecimento eurocêntrico e o conhecimento afro-orientado de modo a promover uma coexistência. Nessa relação nada é desprezado e o corpo é, portanto, “um elemento portador de conhecimento e de expressão, levado em consideração na comunicação da dança.” (SANTOS, 2006, p. 119).

A Dança é um campo de conhecimento artístico produtor de discursos através do corpo em movimento, que objetiva apresentar perspectivas de mundo nas quais o sujeito possa desenvolver capacidades artísticas que considerem a diversidade, possibilitando uma atuação sensível e autônoma. No que concerne à sociedade, a dança tem tido o poder de reforçar a importância do corpo como instrumento e

símbolo de poder. Tem também revigorado um conjunto de valores e crenças direcionado a construção de um sujeito político e crítico-reflexivo na contemporaneidade.

No que tange a educação, especificamente, a Dança é de fundamental importância para a elaboração imagética e espacial do sujeito no mundo, conduzindo processos de fruição artística direcionados ao desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas à coordenação motora, a criação e a apreciação. SANTOS (2006) apresenta tal premissa e ainda complementa.

A dança na educação deve também proporcionar o estudo do corpo, como instrumento de comunicação, a consciência sobre a história individual [e coletiva], sobre o próprio pensamento, sobre a ação e a técnica de dança. (SANTOS, 2006, p. 46)

Haja vista as apresentações e contextualizações realizadas até este trecho, cabe apresentar de modo mais detalhado outros aspectos do arcabouço metodológico utilizado para o desenvolvimento da pesquisa.

Buscando alcançar os objetivos propostos, a autoetnografia é elencada, utilizando as narrativas de si (SILVA & SANTOS, 2017) como abordagem com o intuito de explorar qualitativamente as experiências pessoais e coletivas, de modo a conectar histórias e significados de maneira mais ampla e abrangente. Para tanto, como instrumento utilizado para o levantamento de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas em grupo com cada um dos três coletivos que compõem a pesquisa: o Coletivo NegroSer da UFMG, o Coletivo Corpo Negra da UFRGS e o Coletivo Núcleo Eus da UFBA, cuja transcrição na íntegra encontra-se nos Apêndices 1, 2 e 3 deste trabalho.

Sendo uma pesquisa que se dá dentro de uma perspectiva estabelecida entre sujeito e sujeito, uma vez que há, não apenas, a relação entre pesquisadora e Coletivos Estudantis Negros, mas também, existe uma relação dos Coletivos Estudantis Negros, do qual também sou uma integrante, com a universidade - uma instituição viva cuja existência ocorre devido a presença de uma mescla de sujeitos, ainda que a maioria seja composta por sujeitos brancos da elite brasileira -, o roteiro das entrevistas é composto de 3 blocos:

- 1º Bloco: O ingresso na universidade;
- 2º Bloco: A experiência formativa discente;

→ 3º Bloco: A experiência com o coletivo.

Centrada em realizar um apanhado das experiências, cada bloco se direciona para um aspecto da história e vivência dos coletivos e de seus membros, nos quais foram identificados os temas recorrentes nas narrativas, de modo que os conteúdos que foram alvo da análise fossem elencados de maneira descritiva e interpretativa permitindo realizar as aproximações e associações pertinentes à realidade histórica, social, artística e formativa dos coletivos entrevistados e das universidades no qual atuam. No entanto, é válido dizer que para a apresentação das falas foram utilizados pseudônimos a fim de preservar os pontos de enunciação, haja vista que os coletivos possuem estudantes egressos e matriculados nos cursos de graduação em dança. O nome destinado a cada um faz referência a artistas, ativistas e intelectuais negros desta diáspora Brasil, importantes personagens das lutas por emancipação e ao combate do racismo. Na lista encontram-se os seguintes nomes apresentados no quadro abaixo:

Integrantes	Coletivo
Marlene Silva	Coletivo NegreSer (UFMG)
Abdias do Nascimento	
Elza Soares	
Mãe Stella de Oxóssi	
Mercedes Batista	Coletivo Corpo Negra (UFRGS)
Carolina Maria de Jesus	
Grande Otelo	Núcleo Eus (UFBA)
Mestre King	
Ismael Ivo	
Zózimo Bulbul	

TABELA 1 - Lista de identificação dos entrevistados.

Ainda sobre as entrevistas é importante informar que elas foram realizadas online, num período em que as atividades estavam ocorrendo de forma remota em decorrência da pandemia. Há de se ressaltar, que uma das entrevistas não contou com a presença de todos os integrantes do coletivo estudantil negro. A falta de membros se deu por motivos variados, desde incompatibilidade de horários ao adoecimento por novas variantes da Covid-19, que na época eram recorrentes.

A análise das entrevistas ocorreu seguindo algumas etapas. A primeira foi a pré-análise no qual foram organizados as referências teórico-conceituais que se relacionavam com o tema e a hipótese da pesquisa. Em seguida foi realizada a etapa de exploração do material que consistiu na identificação das temáticas recorrentes presentes nas experiências nos diferentes espaços formativos dos entrevistados, relacionando-as com os objetivos propostos da pesquisa. Por fim, a etapa de tratamento dos dados, a qual se voltou para a discussão e interpretação das informações buscando encontrar possíveis resultados.

A partir disso, foram criados os eixos estruturantes da pesquisa cujo o intuito visa a organização e exposição das informações neste trabalho escrito de modo a evidenciar, dentro de uma crescente, os retornos processuais frente ao problema de pesquisa apresentado, revelando também uma profunda conexão entre os fatos. Os eixos estruturantes foram divididos da seguinte maneira:

- Eixo 1: Acessibilidade e Ingresso no Ensino Superior, a qual trata de averiguar sobre a forma de acesso à universidade dos estudantes relacionadas ao contexto político e social do sujeito negro na sociedade brasileira.
- Eixo 2: Experiência Formativa Discente Negra, que trata da apresentação de elementos identitários relacionados à experiência formativa em dança dos estudantes, realizando um tensionamento entre expectativa e realidade com a graduação.
- Eixo 3: Agenciamento e Saberes, que mira a história, os objetivos e as práticas artísticas e/ou pedagógicas dos Coletivos Estudantis Negros, a fim de identificar as potencialidades educativas na formação em dança dos discentes, proporcionadas no decorrer de sua atuação na universidade.

Para além das entrevistas que se constituem como o pilar para o desenvolvimento deste trabalho, cabe mencionar, que reportagens e dados encontrados nos sites das instituições de ensino superior de origem dos coletivos foram utilizadas como fonte de consulta para complementar informações, visando maior compreensão do contexto do território de pesquisa. Tal recurso se fez necessário, considerando que a apresentação das informações deste trabalho se

divide em: apresentação do território de pesquisa, apresentação do sujeito de pesquisa e apresentação das ações desse sujeito no território.

CAPÍTULO 2

(Re)existências arriadas nas esquinas do tempo: uma negociação entre o espaço e os saberes negros

A encruzilhada é o tempo e espaço onde se desfere os contragolpes do homem comum. (SIMAS e RUFINO, 2018, p. 20)

Existe nas esquinas da encruzilhada um encontro entre os tempos e os espaços. Uma negociação que na perspectiva do emaranhado das ideias desta pesquisa é estabelecida através de um gingado de corpo e fala, desenvolvido pelos integrantes dos Coletivos Estudantis Negros oriundos dos cursos de graduação em dança, que afirmam re-existências com o objetivo de anunciar sua presença.

Nas encruzilhadas vemos a vida, ela apresenta caminhos nos quais as dimensões de lugar, posição e consciência se transformam em alvo de questionamento, diante da ativa produção de possibilidades contrastantes que se apresentam nas tentativas de diálogo entre sistemas convergentes. De fato, ela imprime uma nova lógica que não se sobrepõe às outras, mas estabelece um nexo que cria pontos de interseção que as vincula, causando perturbação e desestabilizando a linearidade do tempo/espaço, provocando uma mecânica cultural e histórica que possui um poder fundamental para determinação da identidade.

A universidade é versada dentro de uma perspectiva de funcionamento no qual o tempo linear - esse de início, meio e fim - envolve as lógicas de produção e existência. Haja vista tal premissa, apelamos para o sentido de encantamento ao colocá-la no centro da encruza, visando inverter sua lógica de funcionamento e reconhecendo a existência de sapiências versadas pela lógica da ancestralidade, essa no qual o tempo espiralar é ativado ao afirmar, que uma vez no centro da encruzilhada a universidade pode envolver-se de uma dinâmica de funcionamento diferente, no qual o tempo seja contínuo dentro de uma perspectiva de início, meio e início.

A ideia de tempo aqui concebida, vem para ativar o princípio da circularidade ao visualizar a negociação entre o tempo linear e o tempo espiralar, abrangendo uma perspectiva de transição, ou seja, ela possui uma natureza flexível e relacional, que oscila em decorrência do constante movimento oriundo do trânsito estabelecido para a assimilação dos diferentes saberes presentes no fluxo entre a margem e o centro.

De fato não é algo simples, no entanto o sujeito negro como ser habitado as frestas realiza essa complexa negociação para afirmar re-existências estabelecendo um diálogo entre lógicas sistêmicas conflitantes para cultivar a vida, aprimorando as estratégias de sobrevivência nos variados contextos institucionais existentes na sociedade e no caso dos Coletivos Estudantis Negros, suplantando a ausência ao enfatizar a existência dos conhecimentos afro-orientados, através de uma postura afirmativa que se dá pelo corpo presente. Ou seja, um corpo avesso a qualquer forma de esquecimento de si mesmo.

Dito Isso, cabe indagar: quais são as estratégias que estão sendo aplicadas pelos Coletivos Estudantis Negros para manter o estado de encatamento de suas trajetórias formativas?

Tomando a ancestralidade como fator que incita a agência dos sujeitos marginalizados, a identificação dos resquícios africanizados que se fazem presentes nas sabedorias do povo negro, apresenta elementos de transgressão que substanciam uma ressemantização do corpo e por consequência da identidade, emergindo conhecimentos diversos versados sobre uma linha tênue entre invenção e defesa da vida.

É nesse sentido que os Coletivos Estudantis Negros dos cursos de graduação em dança tem atuado na universidade, reagindo diante de um retorno engasgado por parte deste espaço, mobilizando ações que terreirizam a academia ao versar propostas pautadas pela mandiga, propondo em variados formatos a apresentação dos saberes, alterando assim a natureza do campo de batalha.

No entanto, tal engajamento não acontece de forma instantânea, de uma hora para outra, ele diz respeito de um processo cujas histórias acumulam experiências que podem ser matutadas. Assim, é pertinente retornar ao início do percurso

universitário dos discentes membros desses coletivos, vislumbrando responder as seguintes indagações, por exemplo: como se deu o ingresso na universidade dos estudantes dos Coletivos Estudantis Negros dos cursos de graduação em dança? O que esses estudantes buscavam ao acessar esse espaço formativo? E o que, de fato, foi encontrado?

Diante desses questionamentos, cabe frisar novamente, que a escolha desse operador, vulgo encruza, não ocorre por mero acaso, a perspectiva ancestral que se apresenta nesta pesquisa coaduna com as perspectivas apresentadas e perseguidas pelos estudantes membros dos Coletivos Estudantis Negros, no ato concomitante entre a busca de compreender/construir uma identidade negra, a percepção da ausência no decorrer da formação em dança no ensino superior e a ação de retorno frente a essa percepção. Apresentar tal perspectiva do contexto, auxilia numa compreensão mais evidente sobre o processo de ingresso no ensino superior dos estudantes dos coletivos estudantis negros, nos permitindo colocar em xeque as expectativas versus a realidade desses discentes com o curso, além de vislumbrar os efeitos do posicionamento da universidade frente a formulação de propostas, visando a diversificação e a integração de pessoas e saberes.

A vinculação do conceito de diáspora, que se refere a esse deslocamento de diferentes povos pelo mundo afora, dentro de uma perspectiva negra remete ao fato de apresentar que os fluxos transatlânticos não se encerraram com o fim do regime escravocrata. A diáspora africana “é um empreendimento inacabado que continua cotidianamente a traçar fluxos e travessias, configurando a formação de uma rede de encruzilhadas” (RUFINO, 2019, p. 106). Assim, relacionar tal premissa aos Coletivos Estudantis Negros significa pensar na hipótese das ausências e nas ações realizadas por essas agências como experiências de deslocamento concebidas e praticadas nas frestas, compreendendo que uma vez potencializada pelo cruzo, tais práticas estão envolvidas pelo encantamento, e portanto avivadas com as possibilidades de inscrever e recriar saberes no trânsito, ou seja, no ir e vir entre a margem e o centro.

Falar de encantamento é apelar para a dimensão imaterial, imprimindo deslocamentos acerca das concepções vinculadas às noções normativas racionalizadas a partir de perspectivas separatistas. Em suma, é se aproximar à

práticas conduzidas por cânticos versados, que se lidos “ao pé da letra”, afastam as possibilidades de reinvenção da vida. A potência do encantamento está justamente, nas contradições, na sua característica inacabada e no caráter plural do sentido das expressões negro-africanas aqui recriadas e manifestadas pelo corpo que dança. Nesse sentido, tomo a perspectiva de SIMAS e RUFINO (2018) que apresentam tal questão no trecho a seguir:

A perspectiva do encantamento é elemento e prática indispensável nas produções de conhecimentos. É a partir do encante que os saberes se dinamizam e pegam carona nas asas do vento, encruzando caminhos, atando versos, desenhando gestos, soprando sons, assentando chão e encarnando corpos. Na miudeza da vida comum os saberes se encantam, e são reinventados os sentidos do mundo. (SIMAS e RUFINO, 2018, p. 15)

O fazer emancipatório dos Coletivos Estudantis Negros realiza uma prática resiliente ao subverter a lógica hegemônica inscrevendo seus saberes no cotidiano da formação em dança, fazendo desse local, lugar de passagem nos quais suas histórias e sapiências combatem a escassez e concebem ritos de invenção do mundo. A sobrevivência faz parte deste ato e ativa poderes que se encantam e potencializam as ações realizadas por essas agências, fazendo com que os conhecimentos se apresentem por outros sentidos, suplantando a lógica subalterna colocada pela colonialidade.

Assim, diante do que fora apresentado, cabe dizer, que as esquinas do tempo são pontos encantados nas frestas cujo conceito coaduna com a noção de caminho, que aqui é percebida como rotas nas quais os sujeitos condenados nascem e se criam, assimilando a contingência e o trânsito de ir e vir. São lugares de passagem que abrigam a diversidade de todos os tipos, contendo um amplo repertório de práticas e modos de fazer. É um chão terreirizado pela planta dos pés que amassam e moldam o barro desses caminhos, fazendo delas ruas abertas onde os corpos desvalidos de oportunidades, cambaleiam, gingham e tentam a sorte na fé de que o hoje será melhor do que ontem. A rua é um lugar onde as ambições pela vida se revelam e as certezas se desmancham, é local no qual se apresentam trajetórias que podem levar a muitos lugares, no entanto, não é somente esse aspecto o de maior relevância aqui, mas também, a possibilidade de potencializar as práticas realizadas pelos sujeitos que transitam nessas rotas, a partir do momento em que a identificamos como pertencentes a encruzilhada.

2.1. Intérpretes no/do mundo: as experiências-sensações dos discentes negros ao ingressar na graduação em dança

Os cursos de graduação em dança, na modalidade de licenciatura, tem como princípio o acolhimento de pessoas diversas com o intuito de desenvolver capacidades artísticas e docentes na área da Dança, de modo que seus estudantes, futuros profissionais desta arte, tenham a instrução necessária para o reconhecimento de conceitos e práticas vigentes, no âmbito cênico principalmente, tornando-se artistas, professores e pesquisadores do corpo, podendo ocupar de forma qualificada os diversos segmentos artísticos e/ou educativos, nos quais essa arte pautada pelo trabalho cinético das estéticas corpóreas é realizada.

Grande parte dos sujeitos negros que acessam a universidade pública na atualidade utilizam a política de cotas para o ingresso no ensino superior. Essa realidade foi seguida pela maioria dos estudantes membros dos coletivos alvo desta pesquisa, que optaram por cursar a graduação em dança nas universidades federais. É válido mencionar que o ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio foi parte integrante do processo para a entrada, tendo o SISU - Sistema de Seleção Unificado²¹ como principal forma de acesso, sendo o local de triagem e posterior encaminhamento desses estudantes para as instituições.

Hoje, de acordo com os dados disponíveis no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (E-Mec) existem 24 cursos de graduação em dança em instituições públicas no país, sendo que a maioria, 08 (oito), está na região nordeste do país, como pode ser consultado na tabela a seguir.

CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DANÇA EM IES PÚBLICAS NO BRASIL*					
Região	Instituição(IES)	Sigla	Categoria Administrativa	Grau	Modalidade
Norte	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	UEA	Pública Estadual	Licenciatura	Presencial
				Bacharelado	Presencial
	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	UFPA	Pública Federal	Licenciatura	Presencial
Nordeste	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	UFS	Pública Federal	Licenciatura	Presencial

²¹ O SISU é o sistema informatizado de seleção, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	UFRN	Pública Federal	Licenciatura	Presencial
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS	UFAL	Pública Federal	Licenciatura	Presencial
	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	UFBA	Pública Federal	Licenciatura	Presencial
				Bacharelado	Presencial
				Licenciatura	A Distância
	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	UFPB	Pública Federal	Licenciatura	Presencial
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	UFPE	Pública Federal	Licenciatura	Presencial
	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	UFC	Pública Federal	Licenciatura	Presencial
				Bacharelado	Presencial
	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA	UESB	Pública Estadual	Licenciatura	Presencial
Centro Oeste	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	UFG	Pública Federal	Licenciatura	Presencial
	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS	IFG	Pública Federal	Licenciatura	Presencial
	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA	IFB	Pública Federal	Licenciatura	Presencial
Sudeste	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	UFV	Pública Federal	Licenciatura	Presencial
				Bacharelado	Presencial
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	UFU	Pública Federal	Bacharelado	Presencial
	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	UNICAMP	Pública Estadual	Bacharelado	Presencial
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	UFMG	Pública Federal	Licenciatura	Presencial
	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	UFRJ	Pública Federal	Bacharelado	Presencial
Licenciatura				Presencial	
Sul	UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU	FURB	Pública Municipal	Licenciatura	Presencial
	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	UFRGS	Pública Federal	Licenciatura	Presencial
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	UFSM	Pública Federal	Bacharelado	Presencial
				Licenciatura	Presencial
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	UFPEL	Pública Federal	Licenciatura	Presencial
	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL	UERGS	Pública Estadual	Licenciatura	Presencial
	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ	UNESPAR	Pública Estadual	Bacharelado	Presencial
Licenciatura				Presencial	

*Fonte: e-MEC ano base 2022.

TABELA 2 - Cadastro IES Públicas Graduação em Dança

É válido mencionar acerca do processo de acesso desse curso, que a inclusão da política de cotas, respeitadas as condições estabelecidas na Lei nº 12.711/2012, pode se dar de maneira diferente no que se refere à incidência na nota em cada instituição, considerando que, nem sempre, o ingresso pelo estudante negro na graduação em dança ocorre de forma direta pelo SISU, pois parte das universidades brasileiras ainda possui processo próprio para o acesso, o vestibular.

Além disso, é comum a aplicação de um teste de aptidão com o intuito de averiguar as habilidades artísticas prévias dos candidatos, configurando assim uma outra etapa classificatória no processo de ingresso ao ensino superior para a Graduação em Dança em instituições públicas. Esse é o caso, por exemplo, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), instituição de origem dos estudantes membros do NegreSer, um dos Coletivos Estudantis Negros contemplados neste estudo, no qual esta prova se configura como uma fase eliminatória e classificatória que ainda hoje, é requerida como parte do processo para o ingresso na graduação em dança. A Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) não utilizam mais esse tipo de teste específico como parte do processo de entrada dos estudantes de seus cursos. Este contexto apresentado, em certa medida, é ilustrado por Abdias do Nascimento²² do Coletivo NegreSer da UFMG no trecho a seguir.

Meu ingresso na UFMG no curso de dança foi em 2012/2, e naquela altura o ingresso era feito por meio do ENEM mais o vestibular, a segunda etapa da UFMG, que era composta de uma prova escrita e uma prova prática de dança. E naquela altura a UFMG tinha implementado a política de bônus como política afirmativa para pessoas que estudaram toda a educação básica em escola pública e se autodeclaravam pretas ou pardas. Eu usei esses dois bônus para o incremento da minha nota para o ingresso no curso. (OXOSSI et. al, 2021 - informação verbal)

A dinâmica do contexto socioeconômico dos estudantes negros que ingressaram na graduação em dança, também apresentava um parâmetro cuja preocupação da disponibilidade de renda era um fator para pensar não só o ingresso como também a permanência na formação em dança, uma vez que a lógica de

²² Referência à Abdias do Nascimento, um ator, poeta, escritor, dramaturgo, artista plástico, professor universitário e político da nação de Zumbi dos Palmares (Brasil). Sendo um dos responsáveis na criação do TEN - Teatro Experimental do Negro (1944-1968), ele foi um militante ávido na luta contra a discriminação racial e pela valorização da cultura negra.

funcionamento do curso, geralmente apresentava uma grade curricular que exigia uma dedicação quase que exclusiva, como é possível constatar na fala de Mercedes Batista²³ do Coletivo Corpo Negra da UFRGS:

Tem toda a questão da nossa estrutura. De onde a gente veio, a nossa estrutura familiar, a questão do dinheiro. Então assim, quanto menos dinheiro a gente tem como pessoa preta pior vai ser. Vai ser mais difícil porque é o dia inteiro fora. As disciplinas lá são de manhã, de tarde e de noite. No começo é bem encaixadinho, é de manhã e de tarde, mas daí depois vai pegando uma loucura. Tinha dia que eu ficava de manhã, de tarde e de noite até as 21h30min.. Então precisa de uma estrutura pra isso. (BATISTA et. al, 2021 - informação verbal)

A política de cotas tem permitido a ampliação do acesso da população negra à universidade pública, no entanto a permanência tem sido um fator relevante que dita situações de desistência ou abandono por parte do estudante negro. A dinâmica empreendida para formação exige um nível de dedicação que não atinge apenas a esfera da responsabilidade e do comprometimento pelo discente, mas também uma condição socioeconômica estável o suficiente para que ele possa dispor de tamanha disponibilidade de tempo em sua rotina diária para o estudo, fato que não condiz com a realidade socioeconômica do contexto de inúmeras famílias negras das periferias brasileiras. A necessidade da complementação da renda familiar é uma condição do estudante negro e o movimento do auxílio monetário vinda dessa base parental para custiar as despesas e manter-se na universidade é invertido, no sentido de que este estudante deve/precisa trabalhar tanto para ajudar em casa, quanto para se manter estudando. Esse quadro revela um aspecto preocupante, que leva à constatação da necessidade de um avanço nos programas de assistência estudantil que visam a permanência na universidade no âmbito das políticas afirmativas, como afirma GOMES (2017).

A assistência estudantil passou a ser tencionada a se repensar. A universidade se depara com a pressão para desenvolver ações de permanência acadêmica com condições dignas de estrutura física, biblioteca, renovação curricular, mais bolsas de pesquisa, extensão, assistência e melhores condições que garantam o direito aos diversos coletivos de estudantes, sujeitos das ações afirmativas e políticas de inclusão social, de complementarem os seus estudos com dignidade. (GOMES, 2017, p.114)

²³ Referência a Mercedes Batista (nome artístico) - Mercedes Ignácia da Silva Krieger (Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, 1921 – 2014), foi uma coreógrafa e bailarina carioca. Importante figura da Dança, ela foi a primeira bailarina negra a integrar o corpo de baile do Theatro Municipal do Rio de Janeiro. Sendo uma figura de grande relevância, integrou o TEN (Teatro Experimental do Negro) e pode ser considerada uma personalidade chave no desenvolvimento da dança afro-brasileira no âmbito cênico.

Uma vez que os programas de assistência estudantil voltados para a permanência não alcançam a abrangência necessária para cobrir o contingente dos sujeitos em vulnerabilidade, alvo das políticas afirmativas que adentram as universidades, os estudantes membros dos Coletivos Estudantis Negros conscientes de sua realidade e munidos da vontade de realizar a graduação em dança, implementam estratégias no sentido de averiguar as possibilidades para a realização de movimentos que visem à permanência no território acadêmico. A protelação da graduação acaba sendo a saída mais utilizada para esse sujeito da margem, uma vez que há a necessidade de trabalhar para continuar estudando. Esse instinto sobrevivente, fruto de uma ginga da fresta, permeia outros percalços identificados ainda no início da trajetória formativa, como é possível ver através da fala de Mãe Stella de Oxóssi²⁴ do Coletivo NegreSer da UFMG:

A universidade federal traz um status. Mas aí você coloca a opção dança e fica aquele questionamento: mas você vai estudar pra ser artista? Porque tinha uma questão financeira que envolvia essa escolha e que pesava muito pra minha família na época. E como que isso esbarra na dinâmica da universidade? Foi o de chegar em um curso de arte nesse espaço, já compreendendo que ia ser muito difícil conseguir ver tudo, participar de tudo, conseguir imergir nessas leituras de filósofos e de outras pessoas que eram também bem difíceis. Eu lembro que eu peguei uma disciplina quando eu entrei [na graduação] em 2011 que era de “Dança e Contemporaneidade”, que o professor deu um texto de Foucault no primeiro semestre, e eu peguei e falei: nossa eu não consigo ler isso! Acabou, que também, dentro da minha trajetória eu acabei esticando o período de formação do curso, não porque eu queria, mas porque eu sempre tive que trabalhar durante toda a graduação. Tem um meme que é assim: “a universidade pública é o jeito mais caro de estudar de graça”. Por que é isso, os custos eram enormes. [...] Eu acho que eu fiz a graduação toda assim, tentando sempre pescar as disciplinas que eu tinha perdido, porque eu sempre tinha que fazer a escolha: ou eu trabalho, ou eu pego a disciplina. E foi assim até o final do curso [...] Eu nunca me senti amparada pela universidade diante dessa dinâmica pedagógica para formar, eu não tive nenhum tipo de assistência da faculdade.[...] também parecia que era esquecido pelos professores que eu tinha uma vida fora dos muros da universidade, por causa da quantidade de conteúdos e de coisas que eu tinha que fazer. (OXOSSI et. al, 2021 - informação verbal)

Outro dado importante levantado, uma vez constatada a utilização das cotas, é que para além da conjectura do contexto socioeconômico desses estudantes negros, que normalmente aponta não só sua origem periférica, como também sua

²⁴ Referência a Mãe Stella de Oxóssi - Maria Stella de Azevedo Santos, Mãe Stella de Oxóssi, Odé Kayode, nasceu em Salvador, no dia 2 de maio de 1925 e faleceu em Santo Antônio de Jesus, no dia 27 de dezembro de 2018. Ela foi a quinta Iyalorixá do Ilê Axé Opó Afonjá, um dos terreiros de candomblé mais conhecidos de Salvador na Bahia. Intelectual orgânica da comunidade litúrgica, dava especial atenção a trabalhos acadêmicos que traziam temáticas com respeito ao culto dos orixás, também foi enfermeira e escritora, tendo publicado livros e participado de coletâneas.

trajetória educativa do ensino básico realizado em escola pública, diz respeito ao modo como é concebida a real possibilidade desse estudante de realizar o ensino superior em uma universidade pública, podendo este anseio ser algo distante, ainda mais na realização de um curso superior de formação artística, cuja existência é pouco conhecida. Essa conjuntura atribuiu, em certa medida, dúvidas sobre o que esperar da graduação em dança, revelando assim, fatores limitantes do acesso que tangenciam a subjetividade do sujeito para além das capacidades educativas e das habilidades artísticas em dança, como pode ser entendido no relato de Grande Otelo²⁵, integrante do Coletivo Núcleo Eus da UFBA.

Eu não tinha expectativas quando entrei na UFBA. Até hoje eu me pergunto: era pra ser o que isso daqui? kkkkk. Então acho que nem tem muito o que dizer, porque realmente eu não tinha uma imaginação de como iria ser lá dentro, e eu também não conhecia a FUNCEB [escola de dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia]. Eu fui conhecer a FUNCEB depois que eu já estava na UFBA. Eu conhecia alguns espaços que tinham aulas, mas tipo longe do centro da cidade. Eu não tinha nenhum tipo de conhecimento, por exemplo, até mais ou menos um ano e meio antes de eu fazer o ENEM. Eu nem sabia que tinha curso de graduação em dança na UFBA! Acho que, melhor, acho não tenho certeza, que tem muitas pessoas que nem sabem que existe esse curso, e até pessoas que tem medo de entrar na UFBA porque acha que não pode. Tipo: aquele lugar lá eu posso entrar de boa? Ah não, pode! Pode entrar de boa é público. Mas tipo entrar mesmo e sentar ali? É pode, pode! (BULBUL et. al, 2021 - informação verbal)

Mesmo que exista uma parcela de estudantes que habite esse quase limbo existencial, também há outros que vem na contramão, tendo a plena certeza dos seus propósitos ao entrar na universidade e realizar uma formação em dança. Ainda que no ingresso e no período inicial do curso essa expectativa tenha se perdido diante da surpresa oriunda com o contato de conteúdos novos e diferentes. As possibilidades que estavam sendo oferecidas a partir das novas perspectivas de Dança apresentadas foram agarradas com unhas e dentes, sendo aproveitadas ao máximo, como relata Mestre King²⁶ do coletivo da UFBA.

²⁵ Referência a Sebastião Bernardes de Souza Prata, o Grande Otelo (Uberlândia MG 1915 - Paris, França, 1993), foi um compositor, cantor, ator, comediante e poeta. O trabalho como artista começa quando ainda era criança, cantando e declamando poemas nas ruas e participando de números no circo.

²⁶ Referência a Mestre King, Raimundo Bispo dos Santos (Santa Inês, Bahia, 1943 - 2018), foi um professor de dança, coreógrafo, bailarino e capoeirista baiano. Primeiro homem a cursar dança numa universidade na América Latina, tem aulas de dança moderna com o bailarino americano Clyde Morgan (1940). Grande educador de dança, coreógrafo e pesquisador dos fundamentos da dança afro é o responsável pela iniciação profissional de vários bailarinos e bailarinas tais como Augusto Omolú (1962-2013), Rosângela Silvestre e José Carlos Arandiba, o Zebrinha.

Eu já sabia que o meu negócio era com a arte. E o Mestre King daquela época esperava aprender diversas técnicas de danças. Eu achava que na graduação, assim como na publicidade que eu aprendi vários cargos diferentes que eu poderia trabalhar dentro de uma agência, eu achava que na dança seria meio que a mesma coisa, eu ia conhecer vários tipos de técnicas e depois se eu quisesse me especializar em alguma, eu poderia. Na época o que me ajudou muito a decidir querer fazer dança, foi um amigo meu que já estava aqui e ele falou que tinha aula de hip hop. Ele falou isso pra mim. Era com o professor Laca. Enfim, querendo ou não tinha algumas questões relacionadas à entrada das danças urbanas na escola, mas foi isso que me atraiu. Eu falei: pô, massa! Eu vou aprender várias outras danças que eu nunca tive acesso e ainda vou poder estudar o que eu queria focar mais, que eram as danças urbanas. E aí ao entrar na UFBA e começar a entender como funcionava, eu tive uma feliz e uma infeliz realidade. A feliz foi de não ser o que eu esperava. Sendo bem sincero, acho que se fosse a técnica mesmo, digo, esse lugar da técnica pela técnica, eu não estaria na faculdade, porque não era o meu foco, mas na época eu não sabia direito qual era esse foco, eu só queria trabalhar com dança. (BULBUL et. al, 2021 - informação verbal)

No currículo da graduação em dança estão presentes uma série de disciplinas teórico/práticas que acabam por nortear a construção e fixação dos conhecimentos da Dança pelos estudantes. No entanto, a ausência de epistemologias afro-orientadas que orientam uma prática pedagógica é exposta a partir do momento em que tais estudantes negros atingem no decorrer da formação, um amadurecimento sobre a dinâmica de funcionamento empreendida junto a fatores relacionados à afirmação da identidade negra, que corroborados com os aspectos críticos-reflexivos fomentados através da dança, direciona esses sujeitos a uma postura política mais incisiva, no que tange aos procedimentos didáticos-metodológicos do processo de aprendizado. Nesse momento, os docentes do curso são indagados sobre as ausências e uma conduta relacionada a uma ação de retorno é esperada pelos estudantes. Mestre King do Coletivo Núcleo Eus da UFBA ressalta isso em sua fala relatando o que ele diz ser o lado infeliz da realidade do curso.

É a história que eu sempre conto, eu cheguei moreno a Salvador-BA e virei preto aqui. Por que até então eu não discutia essas questões raciais. Assim como o Grande Otelo falou, a minha família é uma mistura de cores, então eu sempre fui moreno. Então quando eu venho pra cá, porque é assim, como eu falei eu esperava ver uma galera mais preta, que na verdade, se eu penso nos estudantes até que eu vejo uma galera preta foda, massa, mas enquanto professores eu esperava ver mais referências. Tanto que eu e o Grande Otelo éramos da mesma turma, e na primeira disciplina de ECA [Estudos Críticos Analíticos] que é voltada mais para a parte teórica da dança, a professora deu várias aulas sobre a história da dança e nenhuma referência preta né. E a gente disse: e aí professora, acho que está faltando um dendê aí né? kkkk. E ela só falou com a gente: “ Oh... não é minha pesquisa, se vocês quiserem, vocês podem pesquisar por fora.” E aí é o momento - na nossa sala, sei lá, pelo menos a metade eram de pessoas negras, pelo menos - em que a gente se organiza e faz

vários seminários. A gente busca, quem são esses artistas pretos. Então, eu acho que foi aí uma chave de mudança sobre que espaço era esse que eu estava. Eu pude de fato encontrar a minha pesquisa. Acho que a UFBA me deu esse espaço, mesmo na doideira de achar, por um tempo, que nunca ia poder trabalhar com isso. Hoje eu tenho uma pesquisa, eu sei com o que eu quero trabalhar, mas também falta muito essa questão da representatividade. Eu acho que eu perdi tempo, quer dizer eu não acho que perdi tempo, mas eu tive que investir muito tempo fora da faculdade pra buscar coisas que lá eu não aprendi e de certa forma ainda não aprendo. (BULBUL et. al, 2021 - informação verbal)

No que tange a produção e manifestação de conhecimentos afro-orientados, a percepção deste fator da ausência pelos estudantes negros, que integram um novo perfil que acessa o curso de dança no ensino superior com o advento das cotas, não ocorre por mero acaso, uma vez que é nesse território localizado ao centro da encruzilhada, que evidencia-se um tipo específico de produção de não existência que desqualifica, de modo mais incisivo, a presença da intelectualidade negra, tornando-a invisível.

Essa singularidade percebida na produção de não existência pela academia se faz presente durante o processo formativo em dança, quando os docentes, por exemplo, sobrepõem as perspectivas eurocêntricas em detrimento da legitimidade da presença física, subjetiva e epistêmica negra, com o desenvolvimento de experimentos e estudos nas salas de aulas realizados de tal forma, que inviabiliza aproximações, diálogos mais profundos e construções conjuntas com os discentes. Existe então, a necessidade da afinação da escuta, de modo que o estudante negro deixe de ser um mero objeto - como corriqueiramente vem sendo realizado com a destituição constante de sua humanidade pelo racismo.

O desejo e a busca para a realização de um trabalho autônomo cuja proposta viesse na contramão da hierarquia usual da relação entre professor e estudante, comum nos espaços educativos da graduação em dança, também era solicitada, conforme é possível ver através da fala de Ismael Ivo²⁷ integrante do Coletivo Núcleo Eus da UFBA.

²⁷ Ismael Ivo (São Paulo, São Paulo, 1955 - idem, 2021) foi um bailarino, coreógrafo, diretor e curador. Intérprete e criador expressionista, ele foi reconhecido pela atuação em diversas áreas da dança, ao lado de notáveis grupos e em eventos internacionais. Como coreógrafo, criou espetáculos para cativar e comover o público. Como intérprete, apoiava-se em sua técnica mista e presença cênica para o convencimento. Como diretor e curador, focava na sedução e na comunicação com suas plateias. Sua pesquisa discute a teatralidade da cena e a teatralização do corpo do intérprete. Ismael Ivo faleceu em 2021 vítima da Covid-19.

A gente entra e é usado literalmente como objeto de estudo. A gente está ali no componente, e parte do princípio que o professor está aplicando para nós o que ele está fazendo de estudo naquele momento. E é aquilo que ele vai dar de componente, independente se faz sentido e se está na ementa ou não. Fica sendo: a minha pesquisa é essa, vocês vão ter que se adaptar a isso. [...] E aí eu me sentia muito preso a aquilo que o professor trazia, a aquilo que ele queria. Eu comecei a perceber, principalmente com o Núcleo Eus, que foi o lugar que intensificou essa vontade de querer produzir coisas além daquilo que estava saindo na graduação, além daquilo que a gente estava aprendendo nela. Por que toda vez que eu olhava, eu falava: gente, eu estou aqui na sala fazendo um processo e o professor está aqui me usando como objeto para que depois ele escreva sobre isso nos festivais e nos artigos que ele tiver de escrever e eu vou ficar nesse lugar só de ser objeto de estudo dos outros?! Quando é que eu vou poder aplicar aquilo que eu estou estudando, que é diferente disso que está sendo apresentado? Aquilo que eu quero como pesquisa também nesse mesmo lugar, nessa mesma sala, junto com o professor? Até tive alguns professores que fizeram o desenvolvimento de uma perspectiva dessa, nos últimos momentos já no final da graduação, voltada para essa “autonomia”, mas mesmo estando nesse lugar teve muitos direcionamentos. (BULBUL et. al, 2021 - informação verbal)

Mercedes Batista (2021) uma das discentes negras entrevistadas do Coletivo Corpo Negra, aponta em sua fala como essa percepção se apresentava no ambiente formativo do curso de graduação em dança da UFRGS.

A partir de 2017 com a implementação de uma política de cotas já estava entrando mais gente preta. E não tinha uma representatividade nos conteúdos, nos professores nem se fala, mas nos conteúdos não tinha algo em que os alunos pretos e outros alunos, na verdade não se tem as outras pessoas, indígenas, deficientes, enfim, essas pessoas não se viam, pessoas gordas, pessoas LGBTQI+, não se viam. Então começou aí um estranhamento, e aí junto com esse estranhamento um movimento de reivindicação. Cadê? Cadê? Cadê essas pessoas? Quem são as pessoas que a gente pode ter como referência das danças negras, dos corpos gordos, enfim. (BATISTA et. al, 2021 - informação verbal)

Considerando que a representatividade negra docente é algo praticamente inexistente nas graduações, além da percepção de certo desdém direcionado no sentido de realizar uma aproximação com as estéticas negras para o desenvolvimento pedagógico, é entendido que há a existência de algum tipo de incômodo em relação a não presença de conhecimentos afro-orientados pelos estudantes. O fato é que os acadêmicos brasileiros brancos “nunca se viram como parte de um campo de confronto racial”. (CARVALHO, 2006, p. 102), o que direciona a condução de uma prática pedagógica no qual há um estado de exceção epistêmica que impede o convívio entre saberes de origens diferentes.

Para os estudantes, ainda que inicialmente tal condição de ausência não fosse verbalizada, muito provavelmente, em decorrência de certa falta de um amadurecimento consciente em relação à lógica de funcionamento do curso e da

universidade de forma geral, que o impedia de formular tal questão ao ponto de que fosse compreendida como algo mais profundo e não uma mera opinião sem qualquer reflexão crítica, não quer dizer que a ausência física, subjetiva e epistêmica já não eram percebidas. Tanto que, ainda que a formalização de uma atuação através do coletivo não existisse naquele momento inicial, no qual eram percebidos, ao mesmo tempo a ausência epistêmica e os sentidos identitários relacionados à própria negritude, não quer dizer que já não houvesse a mobilização de ações através de uma agenciamento dos estudantes.

Nesse sentido, é possível constatar a existência de um paradoxo que permeava o querer motivado pelas expectativas pessoais artísticas dos estudantes negros, as quais era esperado que fossem sanadas de alguma forma pelo curso, e o que realmente era apresentado no decorrer da formação. Isto é, havia o interesse pelo o que era ofertado, e que inicialmente se apresentava com o frescor do novo, mas também havia a falta da apresentação de uma constelação de saberes e fazeres sobre a estética negra na dança, que se relacionava com a invisibilidade atribuída a falta de percepção da presença negra discente nas turmas.

Apesar dos momentos de oscilações apresentadas por nós, estudantes negros, é fato que a falta expressada através do incômodo vindo da sensação de não pertencimento a esse espaço educativo, alocada em não se sentir totalmente aceito, estavam presentes no processo formativo, e foi isso que de certo modo conduziu a ações pontuais sugeridas e/ou organizadas em agência nas disciplinas realizadas.

Há essa altura, cabe dizer que esse movimento direcionando para a organização de uma agência é obra da ação coletiva promovida pelo encontro dos sujeitos negros ao chegar nesse espaço formativo do ensino superior, antes mesmo da implementação concisa, formal, dos coletivos. Tal atitude, versada pela ancestralidade, com vistas a estabelecer um ambiente no qual outro tipo de relação dialógica entre os saberes estivesse presente já era empreendida pelos futuros

integrantes das agências estudantis, como é possível ver na fala de Carolina Maria de Jesus²⁸ uma das discentes integrante do Coletivo Corpo Negra da UFRGS.

Quando eu entrei, minha barra tinha muita gente preta. Tinha ali um grupo de seis, oito, dez. E a gente foi se juntando logo de cara, e no começo a gente fazia tudo junto. Então, a gente ia e fazia aula de balé e no meio a gente dava umas dançada com uns funk do nada. Então, de alguma forma, acho que até meio inconsciente, a gente ia tentando tornar aquilo mais legal, mais divertido. [...] E eu acho que fez toda diferença pra mim, talvez eu tivesse uma outra visão se não tivesse encontrado aquelas pessoas ali, se eu não tivesse criado laços, se a gente não tivesse começado a desconstruir até nos próprios trabalhos durante as disciplinas que a gente tinha que escolher um bailarino, um artista. A gente sempre trazia as referências pretas. (BATISTA et. al, 2021 - informação verbal)

Isso quer dizer que eram percebidas por nós - estudantes negros - que o corpo negro e suas vivências não eram plenamente acolhidas por se distanciar em alguma medida, das teorias de dança que estavam sendo consideradas na condução didática, não só pelo pensamento eurocêntrico que era massivamente compartilhado, como também pela virtuosidade já concebida e instalada no imaginário coletivo, que delineava um outro padrão de corpo para a prática técnica cênica da dança. Tal aspecto, acaba cerceando possibilidades de experimentações de dança que poderiam ser potentes para os corpos dos diversos sujeitos presentes nas salas de aula e também para a fruição artística, conforme pode ser averiguado pela declaração de Marlene Silva²⁹ do Coletivo NegroSer da UFMG.

Eu até, reunindo algumas memórias, pra gente ter esse momento hoje, eu tinha anotado que foi durante o percurso no ensino superior que eu me aproximei mais da dança contemporânea, por estar nesse lugar que é a academia, que querendo ou não nas disciplinas a gente tinha essa ideia, de aulas com perspectivas mais gerais para entender o corpo e tudo, mas a gente sabe que não era assim. Eram perspectivas eurocênicas, brancocênicas, que permeiavam todas as relações. E aí foi nesse período, ainda durante a graduação que eu me aproximo então da dança contemporânea. E hoje faço essa reflexão, que me aproximo dela, mas me afasto da possibilidade de redescobrir. Foi uma coisa que eu fiquei pensando, justamente por estar vivenciando certas práticas, presenciando certas discussões que eu ficava: poxa eu tenho que acessar isso aqui para

²⁸ Carolina Maria de Jesus (Sacramento, Minas Gerais, ca.1914 - São Paulo, São Paulo, 1977) foi uma escritora, romancista e poeta brasileira, mais conhecida por seu livro Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada, publicado em 1960. Sendo uma das primeiras escritoras negras do país, é considerada uma das mais relevantes autoras para a literatura nacional, ainda que tenha sido cotada em virtude de sua trajetória humilde e de seu baixo grau de escolarização, uma autora improvável por parte da crítica especializada durante décadas.

²⁹ Referência a Marlene Silva - pioneira da dança afro em Belo Horizonte-MG, Marlene foi uma bailarina, coreógrafa, professora e pesquisadora da dança. Discípula de Mercedes Batista foi responsável pela formação de muitas gerações de bailarinos e professores de dança nos seus 40 anos de carreira.

entender do que esse povo [docentes brancos] estão falando, pra eu começar a mover meu corpo um pouco mais parecido com isso. E hoje eu entendo que o movimento que eu quero fazer é diferente disso. (OXOSSI et. al, 2021 - informação verbal)

Ainda que os cursos de graduação em dança possuam em sua natureza o âmago do acolhimento das diversidades, ocorre porém, a existência de um impasse provocado pela recepção de toda abundância de histórias trazidas pelos corpos dançantes, que ocupam como discentes negros o espaço da sala de aula, apontando indícios da existência de traços da colonialidade que podem ser desconstruídos.

O trato com o corpo negro dificilmente é ligado às práticas de cuidado e sensibilidade, e quando o consideramos no âmbito da ação artística não é diferente. Aspectos da presença e apreciação estética do corpo negro não são apresentadas ou estimuladas em sua prática, a inexistência da apresentação de aspectos ligados a plasticidade artística relacionada à corporeidade negra, acaba por pairar nos ares onde se respira arte em dança.

É comum na história de pessoas negras ouvir experiências que dizem do envolvimento em situações discriminatórias, das quais seus autores nunca foram questionados quanto a sua idoneidade ou da natureza pejorativa e agressiva do ato. Tais ações geram fraturas importantes no sujeito negro, que se vê em um processo sensível de simultânea construção e desconstrução da identidade. É nesse movimento que o corpo pode vir a atuar como um portal de sensações que estimula inquietações acerca da presença e da ausência de aspectos, que tangenciam a percepção da corporeidade negra e seus saberes pelas pessoas que circulam nos inúmeros espaços sociais, especialmente aqueles que são educativos.

Nesse sentido, mirando na ampliação das possibilidades alocadas na integração dos conhecimentos afro-orientados, junto da necessidade da apuração do tato docente dos acadêmicos das universidades, Inaicyrá Falcão do Santos (2006) relata:

Considerando esses aspectos, a reflexão crítica e a compreensão histórico-cultural devem ser o alicerce da dança na educação, sem que se esqueça a sua natureza e seu poder de transformação da sociedade. Essa visão configura-se por intermédio do educador e suas estratégias, levando-o a estar sempre aberto a um novo aprendizado, a buscas constantes, a problematizações de conjunturas e à troca de conhecimentos com o mundo e seus educandos. (SANTOS, 2006, p. 46)

O racismo e as suas perspectivas discriminatórias colocam a imagem do corpo negro de forma subalterna inculcando no sujeito negro um afônico dolorido, conduzindo-o a estados corpóreos deturpados, que são estruturados para sobreviver e se encaixar na norma colonizadora. O silenciamento se estabelece como uma ação agressiva que parte da determinante de negação da negritude para manter a ordem colonizadora, que tem a pretensão de enclausurar e destituir todo e qualquer sentido de pertencimento que possa aglutinar e fortalecer a existência desse sujeito e sua corporeidade retinta.

Esse contexto de supressão atinge a pessoa negra impactando na complexa dinâmica da construção da identidade, cujas relações estabelecidas entre o corpo negro, os espaços e as demais pessoas o influenciam de maneira pontual. Os registros que se fixam na memória se espelham no corpo, externalizando aquilo que este sujeito acredita, e conseqüentemente imprimindo sua presença no mundo. Nesse sentido, cabe ressaltar que a natureza do fazer exercitado pelos estudantes negros, em especial aqueles que viriam a ser membros dos coletivos “comunica as questões críticas que estão fundamentadas na experiência vivida do corpo aberto”, isso revela a “emergência de um outro discurso e de uma outra forma de pensar” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 47).

Sentir-se seguro para compartilhar tais inseguranças é extremamente difícil para o estudante negro, que de certa forma, já se vê habituado a buscar uma adequação as normativas eurocêntricas. O receio que repousa no julgo que recai sobre a subalternização quanto a origem intelectual daquilo que seria pronunciado está atrelado a existência de formas sutis de silenciamento, que são promovidos pelo não reconhecimento da presença. bell hooks (2013) constata tal fator no trecho abaixo:

Já dei aula a brilhantes alunos de cor, alguns de idade avançada, que conseguiram, com muita habilidade de nunca abrir a boca em sala de aula. Alguns expressam o sentimento de que, se simplesmente não afirmarem sua subjetividade, terão menos probabilidade de ser agredidos. Disseram que muitos professores universitários jamais manifestaram o menor interesse por ouvir a voz deles. (hooks, 2013, p. 57)

A transição de uma condição de silenciamento do sujeito negro para um agente questionador está na atitude - na tomada de decisão - frente à lógica colonial no qual o racismo impera. Esse giro, mudança de chave, mira nas possibilidades de

comunicação e na formulação e exposição de questões críticas que evidenciam os perigos da colonialidade. Considerando tal premissa, o estudante negro avalia o papel que o curso de dança e a universidade deveriam ter diante da subalternidade que relega os saberes negros para fora, não a isentando de sua responsabilidade. Assim, considerando tal premissa, Marlene Silva do Coletivo NegroSer da UFMG diz:

Com relação a essas experiências que eu acabei tendo na minha trajetória a partir dessa busca por experienciar, vivenciar a dança contemporânea, que, de alguma maneira não relego o que foi construído nesses espaços, inclusive em termos de relações para o próprio entendimento do meu corpo, mas é isso. Eu entendo que muitas das coisas que eu estou correndo atrás hoje de acessar, que falam sobre o nosso povo, que falam sobre as formas da gente se mover, se organizar, talvez eu poderia ter acessado durante a graduação. E aí muitas das vezes - já [expondo] um compartilhamento muito pessoal - eu sinto que eu estou correndo atrás. Correndo atrás de entender o que foi impossibilitado da gente acessar enquanto pessoas negras que têm experiências diversas e específicas, muitas vezes. (OXOSSI et. al, 2021 - informação verbal)

A universidade deve se colocar atenta aos cenários apresentados pelos estudantes dentro das salas de aula, que acabam por refletir demandas postas pela sociedade. Nesse sentido, as graduações em dança devem se perguntar em que medida há a produção de ausências dentro curso, ao serem perpetuadas ações que contribuem com o silenciamento da expressão das estéticas negras, havendo a consequente promoção da subalternidade de conhecimentos afro-orientados. Nesse sentido SILVA (2017) traça um caminho que questiona e apresenta os motivos de ações padronizadas na fruição em dança e se refere também, da legitimação de outras perspectivas de práticas que apresentem referências afro-orientadas, propondo a necessidade de que haja percepções do cenário social que possam suscitar novos fazeres, como trata a passagem:

Existem contextos sociais ligados à história do país que reverberam na realidade das estruturas de instituições e no imaginário social. Assim as ideologias são praticadas e incorporadas em currículos, em espetáculos, em workshops e não correspondem apenas a formas abstratas de consciência. As estruturas de fruição estão profundamente influenciadas por essas percepções. Em um país como o Brasil, onde elogia-se a diferença mas evita-se discuti-la criticamente, apresentar essas relações conflituosas nos possibilita quebrar o silenciamento dos corpos, provocando um debate que mobilize os agentes de pensamento contemporâneo em dança. Trata-se de recontextualizar formas de educar o corpo comprometidas com perspectivas que reconheçam as histórias, trajetórias e culturas corporais ao mesmo tempo em que interroguem as estruturas pedagógicas de dança. (SILVA, 2017, p. 76)

O lugar de marginalidade que ocupam os conhecimentos afro-orientados pode e deve ser superado na sociedade. O uso criativo do fazer pedagógico direcionado a desenvolver práticas e posturas que corroboram de teorias e pensamentos, que reflitam os diferentes tipos de espaços, perspectivas e vivências de mundo dos sujeitos podem fomentar propostas ricas e acolhedoras, que se atentam para a pluralidade dos corpos negros presentes nas salas de aulas da graduação.

Por fim, assimilando as perspectivas trazidas por outras correntes de pensamento, já habituando-se a dinâmica do cruzo, a universidade - o centro da encruzilhada - é sumariamente requisitada a se desprender das amarras que impedem sua mobilidade, se distanciando da narrativa abissal que ignora outras constelações de saberes e as múltiplas existências que elas anunciam. De fato, fazer morada na encruzilhada, esse lugar fronteiro cheio de incertezas é um risco; por isso, uma vez aceito o convite há a necessidade de lançar-se sem medo no fascínio da empreitada de modificar as perspectivas que orientam suas diretrizes de funcionamento, fissurando a rigidez acirrada que conduz a validação do conhecimento credível e perspectivas pedagógicas outras, como consequência dessa escolha.

2.2. Tudo que o corpo dá: a atuação dos Coletivos Estudantis Negros

O corpo é um campo de possibilidades. [...] O moleque que não se aquieta na carteira escolar talvez saiba mais sobre isso do que nós. Já que, com o passar do tempo, inchamos nossas cabeças ao ponto de esquecermos o nosso corpo. (RUFINO, 2019, p.149)

Descobrir quais são as potencialidades educativas apresentadas através da prática dos Coletivos Estudantis Negros, envolve se debruçar sobre o corpo em movimento e descobrir mais sobre esse suporte que assenta o poder de uma vasta ecologia de saberes. Sendo uma ponte que assimila e alicerça o saber praticado em performance, o corpo é também um tempo/espaço no qual o conhecimento afro-orientado é praticado, operando de forma ativa na mecânica de perturbação da linearidade da rotina do cotidiano institucional.

Habitando tal perspectiva, o corpo passa a ser um incitador dos efeitos desestabilizadores da lógica colonial, à medida em que se percebe portador consciente das memórias e registro primeiro do ser no mundo, posicionando-se como um fator elementar na dinâmica cultural, que infere na determinação da identidade do sujeito negro.

Os Coletivos Estudantis Negros são aqui apresentados como uma ramificação do Movimento Negro, devido a identificação da presença de três aspectos que caracterizam as práticas deste movimento social: a produção de saberes emancipatórios, a sistematização de conhecimentos que envolvem a questão racial e o propósito educador. Tais aspectos formam um tripé que ancoram a visão e a missão dos Coletivos, além de realizar a confirmação de que o cerne motivacional que induz a criação desses grupos está envolvida de uma série de questões relacionadas às temáticas raciais.

Assim, cabe dizer, que a perspectiva de potencialidade educativa aqui considerada, envolve identificar elementos que impulsionam a criação e/ou o contato de propostas pedagógicas que consideram a existência das epistemologias afro-orientadas. Desse modo, a potencialidade educativa é uma prática descolonizada, que está, justamente, em vislumbrar possibilidades pedagógicas alocadas nas ações realizadas pelos coletivos, seguindo assim a premissa apresentada por GOMES (2017, p. 41) na qual “a possibilidade é o movimento do mundo”.

Dito isso, numa universidade terreirizada através da máxima do corpo presente, aquele avesso ao esquecimento de si mesmo, suas inquietações são manifestadas pelos discentes dos Coletivos Estudantis Negros, os quais de forma organizada ressoam suas sapiências de forma estratégica, formatando propostas pedagógicas que dizem da apresentação dos conhecimentos afro-orientados, aqueles cuja mandiga, sapiência assentada no corpo, trantam de saberes nascidos do Movimento Negro e das negras e negros em movimento na contingência da fresta e que carregam a essência emancipatória característica do fazer deste grupo.

Resta agora apresentar então, quais propostas foram construídas pelos coletivos a partir do tripé de atuação do Movimento Negro, bem como relatar sobre o contexto dos territórios universitários onde está cada agência, apresentando as

nuances regionais, a estratégia empreendida para o enfrentamento e a sobrevivência nesse espaço formativo.

2.2.1. Coletivo NegreSer

2.2.1.1. O contexto acadêmico

Considerada pelos sistemas de avaliação do ensino superior no Brasil como uma das melhores universidades do país, a Universidade Federal de Minas - UFMG está bem posicionada nos mais diversos indicadores acadêmicos. Sendo uma instituição de ponta no que tange a produção científica, a universidade mineira vem ganhando cada vez mais espaço em revistas especializadas, ampliando seu reconhecimento em decorrência do desenvolvimento de pesquisas em diversas áreas, alcançado destaque mundial em virtude da considerável e relevante base de dados em literatura científica.

Criada no ano de 1927 com o nome Universidade de Minas Gerais (UMG), a UFMG é uma das instituições acadêmicas mais antigas do território mineiro. Sua origem se entrelaça com a história das primeiras faculdades do estado, uma vez que sua fundação ocorreu a partir da união entre quatro escolas de nível superior que existiam em Belo Horizonte: a Faculdade de Direito (criada em 1892 em Ouro Preto e transferida para a atual capital em 1898), a Escola Livre de Odontologia (1907), a Faculdade de Medicina (1911) e a Escola de Engenharia (1911).

Sendo uma instituição privada e subsidiada pelo governo do estado, na segunda metade dos anos de 1940, a UMG ampliou-se consideravelmente, com a incorporação da Escola de Arquitetura, em 1946, e as Escolas Livres de Filosofia, Ciências e Letras e de Ciências Econômicas e Administrativas, em 1948; culminando com a sua federalização no ano de 1949, mantendo o mesmo nome e sigla. Somente a partir de 1965, por determinação do governo federal, a instituição passa a ser pessoa jurídica de direito público, de ensino gratuito, mantida pela União, adotando o nome Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, sendo dotada de autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial.

Hoje a UFMG possui dezenas de cursos de graduação e pós-graduação que são ofertados nas diversas unidades que compõem a universidade, distribuídos entre quatro campi: o campus Pampulha, que reúne a Reitoria, os órgãos da Administração Central e a maioria das Unidades Acadêmicas; o campus Saúde, onde se localizam a Faculdade de Medicina, a Escola de Enfermagem e o Complexo do Hospital das Clínicas; o campus regional em Montes Claros - no norte de Minas Gerais -, onde se localiza o Instituto de Ciências Agrárias (ICA); e o campus cultural da UFMG em Tiradentes. Além deles, há também a Faculdade de Direito, a Escola de Arquitetura e o outro Centro Cultural que estão localizados na região central de Belo Horizonte.

O quadro do corpo docente da Universidade Federal de Minas Gerais é composto, em sua maioria, por servidores efetivos com título de doutor, havendo também a presença de professores substitutos e visitantes brasileiros e/ou estrangeiros como servidores temporários. Para além desses docentes, a UFMG conta também com a colaboração de professores convidados e professores eméritos, que consistem de voluntários, sendo em sua maioria aposentados, que continuam atuando, principalmente junto aos programas de pós-graduação.

Ainda sobre o corpo docente, é válido mencionar, que a instituição mineira elaborou recentemente, através da Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD), a elaboração de uma proposta de alocação das vagas destinadas aos concursos do quadro de magistério da universidade, visando uma maior efetivação da Lei Federal nº 12.990 de 09 de junho de 2014 - que prevê a reserva de vagas destinada às pessoas negras e deficientes em concursos públicos -, nessa categoria na instituição, uma vez reconhecida a já constatada ausência de profissionais pertencentes a esses grupos no quadro docente. A implementação de uma política centralizada de reserva de vagas na docência, em concursos do magistério superior, para pessoas negras e para pessoas com deficiência (PCD), com o objetivo de estabelecer uma maior efetividade na aplicação dos percentuais estabelecidos pela legislação, que é de 20% para pessoas negras e, no mínimo, 5% para pessoas com deficiência, começou a ser realizada em 2022 com o lançamento de editais específicos em departamentos de algumas unidades acadêmicas.

No que tange a aplicação pela UFMG de políticas afirmativas no âmbito da graduação, no ano de 2006 registra-se o debate com maior efervescência sobre a implementação das cotas e programas direcionados para as condições de permanência, quando enfim, no ano de 2009 é adotado pela primeira vez, o sistema de bonificação como proposta afirmativa que durou até o ano de 2012, que disponibilizava um bônus adicional de 10% na nota das provas dos candidatos que cursaram os sete últimos anos da Educação Básica em escola pública e mais 5% para aqueles que, na mesma condição, se autodeclaravam negros (pretos e pardos).

O sistema de bônus era um incremento na pontuação final do estudante, aplicado de acordo com a porcentagem da modalidade escolhida no ato da inscrição, estabelecendo assim, o aumento da possibilidade de melhoria da classificação desse perfil de candidatos a partir das notas finais no processo seletivo. Inicialmente a incidência do bônus ocorria no vestibular, que consistia de uma prova da própria instituição organizada em duas etapas para o ingresso do estudante na graduação. Posteriormente, a partir do ano de 2011, com a adesão da UFMG ao ENEM como primeira etapa do processo seletivo, somente a segunda etapa com provas específicas teve a incidência do bônus para os candidatos que selecionaram a opção, que na época era comprovada com a apresentação da autodeclaração e histórico de parte do ensino fundamental e ensino médio completo realizado em escola da rede pública.

É pertinente ressaltar sobre essa trajetória, no qual há a criação e implementação de um projeto afirmativo voltado para o acesso ao ensino superior na UFMG que, ainda que somente ao final da primeira década dos anos 2000 tenha sido implementado pela instituição um programa de cotas, o debate sobre a temática já vinha sendo discutida e demandada com afinco a mais tempo. Podemos considerar, por exemplo, para além dos acadêmicos envolvidos nas diversas instâncias universitárias, a presença do grupo do Programa Ações Afirmativas, criado em 2007 na Faculdade de Educação - FaE, como um marco relevante a ser citado, uma vez que ele foi e continua sendo, um importante personagem coletivo, com a participação ativa de estudantes e docentes, em defesa da implantação e do aprimoramento de propostas de cunho afirmativo pela universidade.

No ano de 2013, com a sanção da Lei nº 12.711 no ano anterior, a UFMG passa a cumprir as premissas da normativa, definindo que o percentual de 50% do total do número de vagas seja destinado a estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas da rede pública, não desconsiderando a renda per capita igual ou inferior a um salário mínimo e meio, devendo a ordem de preenchimento das vagas dar preferência para o ingresso de pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas e por pessoas com deficiência.

No ano seguinte, em 2014, a UFMG passa a utilizar o Sistema de Seleção Unificada - SISU como principal forma de admissão dos candidatos, tendo o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM como etapa única para o ingresso na graduação, a exceção dos cursos que exigem habilidades específicas, que contam com prova própria de caráter classificatório e eliminatório como segunda etapa. Assim o chamado Vestibular de Habilidades é aplicado, até hoje, para candidatos a vagas nos cursos de Artes Visuais, Cinema de Animação e Artes Digitais, Dança, Design de Moda, Música Bacharelado, Música Licenciatura e Teatro, devendo o candidato realizar uma inscrição distinta para o processo através do site da universidade mineira. Junta-se a esse grupo de exceções os cursos de Formação Intercultural para Educadores Indígenas e de Licenciatura em Educação do Campo, que são realizados processos seletivos específicos, cuja admissão do candidato não passa pelo SISU, em decorrência do calendário de realização dos cursos.

Outras relevantes ampliações da política afirmativa de acesso à universidade foram realizadas pela instituição a partir do ano de 2016, podendo destacar a oferta do Programa de Vagas Suplementares para Estudantes Indígenas, beneficiando discentes de diversas etnias no ingresso na graduação e a reserva de vagas para pessoas negras, indígenas e com deficiência em cursos de pós-graduação stricto sensu.

Atualmente a organização da política de cotas da UFMG se organiza com a apresentação de 8 categorias de perfis que direcionam para a modalidade de cota social e cota étnico racial. A escolha é realizada pelo candidato no ato da inscrição da opção do curso e instituição do SISU, devendo o futuro discente estar atento a listagem de documentos comprobatórios que devem ser apresentados no ato da matrícula pertinente ao perfil de enquadramento selecionado.

<p>Além das vagas de ampla concorrência, são oferecidas vagas em quatro modalidades de reserva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados negros (pretos ou pardos) ou indígenas e deficientes. - Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados negros (pretos ou pardos) ou indígenas. - Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, NÃO declarados negros (pretos ou pardos) ou indígenas e deficientes. - Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, NÃO declarados negros (pretos ou pardos) ou indígenas. - Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, autodeclarados negros (pretos ou pardos) ou indígenas e deficientes. - Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, autodeclarados negros (pretos ou pardos) ou indígenas. - Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, NÃO declarados negros (pretos ou pardos) ou indígenas e deficientes. - Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, NÃO declarados negros (pretos ou pardos) ou indígenas.
--

Imagem 01 - Quadro de categorias de perfis e modalidade de cotas da UFMG

Dentre as 8 categorias de perfil existentes, 4 são destinadas a cota étnico racial para pessoas que se autodeclararam negras (pretas ou pardas) ou indígenas, com as variações de renda e pessoa com deficiência. O requisito inicial para a candidatura em qualquer categoria de cota étnico racial é o preenchimento pelo candidato de um formulário online de autodeclaração racial e étnica, que é o autorreconhecimento de pertencimento ao grupo de pessoas negras (pretas e pardas) ou indígenas. Outro documento a ser apresentado é uma carta consubstanciada que deve ser redigida em formulário específico e entregue no momento do registro acadêmico presencialmente. Ela é um instrumento que apresenta uma reflexão sobre o pertencimento étnico-racial, na qual o candidato deve colocar os motivos pelos quais se autodeclara negro (preto ou pardo) ou indígena. Por fim, a condição racial do futuro discente será confirmada através de uma banca de heteroidentificação. Os critérios considerados pela comissão são o

conjunto de características fenotípicas da pessoa negra (preta/parda), excluídas as considerações sobre ascendência. Ou seja, a comissão levará em consideração as características físicas (cor da pele, tipo do cabelo, formato dos lábios, etc.) do próprio candidato e não de seus parentes (pai, mãe, tia, avó, etc).

Todas as condições mencionadas se constituem como parte processo seletivo para o ingresso na graduação, uma vez selecionada qualquer opção correspondente à condição racial do candidato, sendo de caráter obrigatório. Desse modo, uma vez que o candidato não apresentar qualquer documento ou deixar de participar da banca de heteroidentificação será eliminado, perdendo a vaga.

A Lei 12.711/2012 contribuiu de modo incisivo para modificar o perfil étnico-racial dos estudantes da UFMG. Um levantamento realizado pela Pró-reitoria de Graduação no ano de 2018, nove anos após o início da implementação da política de cotas na universidade, mostrou que aproximadamente 49% dos discentes que iniciaram a graduação no primeiro semestre letivo daquele ano se autodeclararam pretos ou pardos, o que corresponde a quase metade do número de ingressos nos cursos. Esse percentual representa quase o dobro do registrado em 2008, cerca de 27%, o ano que antecedeu o começo da aplicação das políticas de ações afirmativas na instituição.

Ainda que os dados disponíveis sobre o impacto da aplicação da lei de cotas na universidade mineira seja mais antigo, o cenário de crescimento do número de estudantes que ingressaram no ensino superior na UFMG utilizando tal política é um fato que perdura, uma vez que não houve qualquer modificação significativa no processo de ingresso que é seguida pela instituição desde então, que por exemplo, pudesse reverter tal quadro de evolução. A ampliação da divulgação com o passar do tempo, também tem contribuído para o alcance do objetivo da proposta de estimular a igualdade de oportunidades no acesso à educação.

Haja vista a contextualização descrita da universidade mineira, aplico uma lupa com o intuito de direcionar as apresentações para o curso de graduação em dança da UFMG, uma vez que ele é o locus para o qual se mira parte desta pesquisa.

Criado no ano de 2010, no âmbito do REUNI, com a entrada da primeira turma, o curso de graduação em dança da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG é ofertado no turno noturno na modalidade de licenciatura. O curso integra o Departamento de Artes Cênicas da Escola de Belas Artes - EBA no Campus Pampulha e possui uma entrada anual de 20 estudantes que ocorre no 2º semestre.

Nesse período de pouco mais de 10 anos de existência houve a passagem de inúmeros professores substitutos, além de docentes de outros cursos e artistas visitantes que colaboraram com o andamento do atendimento das disciplinas presentes no currículo, até que fosse possível estabelecer um número mínimo de professores no quadro da graduação em dança.

Atualmente o curso da universidade mineira conta com 8 professores efetivos, que entraram através de concurso de magistério específico, voltado para a formação do corpo docente do curso. Assim, entre os docentes desse grupo, há também 1 professor advindo da área de Estudos Corporais da graduação em teatro, que é um dos criadores do projeto da graduação em dança. No entanto, não há o registro oficial sobre a raça/cor do corpo docente disponibilizado pela instituição. Aliás há de se pontuar que a página do curso de graduação em dança da universidade mineira não possui nenhum dado a respeito do curso, desse modo é válido mencionar que as informações a respeito do contexto são retiradas de trabalhos acadêmicos realizados no âmbito da pós-graduação e da graduação de estudantes da própria UFMG.

A princípio havia a estimativa da oferta de 40 vagas para a graduação, divididas em duas entradas anuais, uma no primeiro semestre e outra no segundo, que não foi possível implementar devido a problemas relacionados à infraestrutura, uma vez que o curso não possui um espaço próprio para realizar a oferta. Sem as devidas instalações destinadas ao curso, desde a sua criação a graduação em dança da UFMG vem dividindo o espaço das salas de aula do curso de graduação em teatro, que funciona em um anexo do prédio principal da EBA. Utilizando também, salas de outros locais da universidade, para além das dependências da Escola de Belas Artes, como por exemplo os Centros de Atividades Didáticas – CAD e o Colégio Técnico - COLTEC.

Vindo na contramão de um movimento empreendido por outras universidades públicas do país que possuem a graduação em dança, para o ingresso no curso da UFMG os candidatos precisam realizar para além do ENEM, uma prova de habilidades que é obrigatória e possui caráter classificatório/eliminatório, que se divide em dois momentos nos quais há a presença de uma Banca Examinadora que avalia: a) a “habilidade corporal de dança” em que o candidato participa de um conjunto de exercícios práticos corporais, ministrados por um instrutor e; b) um “solo de dança” que objetiva a apresentação de uma cena de dança individual elaborada pelo candidato com base em sua formação anterior. Cabe ressaltar, que em decorrência da prova de habilidades o curso de dança da UFMG não utiliza o SISU no processo de admissão, devendo o candidato submeter sua inscrição diretamente nos canais disponíveis da universidade.

A experiência prévia na área se apresenta como condição subentendida que condiciona o ingresso, uma vez que a falta de tal vivência pode restringir as chances de aprovação do candidato no curso. Tal fator então, se constitui como um primeiro aspecto que direciona o perfil de estudantes da graduação, considerando que espera-se construir um corpo discente com candidatos que possuem certo domínio básico do conhecimento corporificado em dança. Fato que pode ser percebido no Projeto Pedagógico do curso ao justificar o turno selecionado para o funcionamento da graduação quando citado os espaços da cidade onde estariam os possíveis estudantes-artistas para a graduação.

Salientamos a importância de ser um curso noturno para a efetivação da Licenciatura, tanto por seu caráter de inclusão social, como pela realidade de mercado apresentada, uma vez que, em sua maioria, o bailarino ligado a grupos e companhias - ou mesmo independente, faz seus ensaios, pela manhã ou à tarde; e aqueles que dão aulas, em sua maioria, o fazem também no período diurno (Universidade Federal de Minas Gerais, 2009, p.19 apud BURATTO, 2019, p. 45).

O posicionamento a respeito da preferência em receber um perfil de estudante que já possui experiências prévias em dança, junto do apontamento do local onde estaria o público a ser recebido pelo curso, reorganiza as premissas para o ingresso, uma vez que o critério básico de conclusão do ensino médio pelo candidato é encorpado com a espera da presença de certa experiência prévia em dança, destoando assim do contexto geral da universidade quanto ao perfil do público alvo que formata este grupo, alvo principal para ingresso na instituição.

Portanto, é possível interpretar que a graduação em dança na UFMG, considera num primeiro momento, o aceite do candidato que já atua profissionalmente, seja como bailarino, seja como professor/instrutor de dança em escolas livres, visando sua titulação para atuação na educação básica, um espaço carente de profissionais com formação nessa linguagem artística, conforme é possível ver na justificativa de criação do curso descrita no Projeto Pedagógico da graduação por BURATTO (2019) em sua tese de doutorado.

A premissa da qual parte o presente projeto baseia-se na verificação da existência e excelência de uma sólida formação livre de artistas-bailarinos em Belo Horizonte e na concomitante carência de um curso superior destinado a capacitar profissionais para o ensino de dança com vistas à educação formal, seja no nível fundamental ou médio, seja no nível superior de ensino (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2009, p. 17 apud BURATTO, 2019, p. 41).

Outro aspecto que se revela a partir dessa conjuntura é como tal escolha direciona o currículo, essencialmente, para o desenvolvimento de habilidades voltadas para o aprofundamento da Dança, sendo que tal condição influencia, até mesmo, o perfil do grupo de professores que chegam a integrar o corpo docente, uma vez que tal direcionamento de público demonstra implicitamente a estreita relação com concepções cênicas de dança, no qual são favorecidas abordagens técnicas com forte influência eurocêntrica. A tríade clássico, moderno e contemporâneo em uma leitura de codependência com o balé, concebem certa coreografia social³⁰ que estabelece uma ordem dos corpos dentro de uma perspectiva estética, que opera com base na experiência social na qual percebe-se a presença do racismo, e que nem as danças populares negras que possam se fazer presentes na formação conseguem subverter totalmente tal condição, uma vez que se instalam nivelamentos estéticos corpóreos a partir da padronização de práticas que desprezam as experiências de corpos subalternizados. Fato registrado em minha experiência ao passar pelo curso, conforme é possível verificar nesta fala descrita no Trabalho de Conclusão do Curso - TCC:

Muitas propostas práticas que experienciei na primeira metade da graduação, que tinha o sentido de introduzir os fundamentos básicos da dança, foram conduzidas por professores que possuíam em sua alocação a presença clara da construção da dança realizada sob a linearidade de técnicas corporais estruturadas para a cena. Através dos dois exercícios já descritos, Estrela e Caminhada no Espaço, foi trabalhado, por exemplo os fatores de movimento do Rudolf Von Laban, Anatomia para o Movimento,

³⁰ Ver Andrew Hewitt (2005)

Percepção Corporal, Estudo do Movimento na Dança entre outros, que foram orientados por técnicas modernas e somáticas, em suma, como José Limón e a Técnica de Alexander. E até mesmo a busca por uma autonomia do ato criativo em dança sob perspectivas de Mercier Cunningham, Rolf Gelewski e Klaus Vianna, estando estes mais presentes já na segunda metade do curso. As sequências em diagonais e os comandos que se aliam a notória expectativa tida na espera da criação de um elo de intimidade amiga com o chão no exercício da estrela, a indicação pela ordem crescente de uma contagem rítmica da caminhada no espaço e as conexões que poderiam ser realizadas pela presença estabelecida no contato pelo olhar com outro, se caracterizam como uma sensibilização precisa que em mim começou a despertar certa aflição, não somente por ativar memórias que açulavam confortos e desconfortos da prática, mas sim, pela percepção que a medida que o tempo passava, tais ações eram repetidas em diversas variantes porém as referências utilizadas que norteavam seu repasse nunca partiam de um lugar cômodo, totalmente acolhedor, de meu lugar de pertencimento. Será que deveria ser sempre assim? Eu sempre teria que recorrer ao meu repertório de movimento na forma abafada de minha corporeidade?. (VAZ, 2018, p.31)

O impacto das políticas afirmativas de ingresso no ensino superior tiveram forte influência na composição do corpo discente do curso de graduação em dança da UFMG, uma vez que elas já se faziam presentes nos processos seletivos desde o início do curso. Apesar da política implementada a partir do sistema de bônus não ter tamanho impacto como a modalidade de cotas aplicada após a lei nº 12.711/2012, muito provavelmente em virtude do período de vigência, o fato é que a presença de estudantes negros que tiveram sua formação prévia em dança desenvolvida em uma gama de projetos sociais e escolas livres das zonas periféricas da capital e das cidades que compõem a região metropolitana de Belo Horizonte, e que são oriundos da rede pública de ensino, constituem, de acordo com levantamento realizado por BURATTO (2019) cerca de 59% dos estudantes com matrículas ativas da graduação no ano de 2019 (ano anterior a pandemia), sendo este grupo composto por uma maioria feminina.

Ainda que em seu levantamento BURATTO (2019) não tenha auferido a parcela desses estudantes que utilizaram alguma modalidade de cota para ingressarem no curso, tal informação dá margem para que interpretações, justamente, a respeito da incidência da utilização dessas categorias da política afirmativa no ingresso seja substancial, se associada com a informação do parâmetro geral de crescimento (49%) da entrada desse perfil étnico na universidade mineira.

Uma vez constatado a presença relevante de estudantes negros no curso de graduação em dança da UFMG, fica evidente não só a existência de uma pluralidade

étnica negra, como também a percepção de um impasse para com o acolhimento de tamanha diversidade quando observados os relatos dos integrantes do Coletivo NegreSer. A ausência da apresentação de referências que levassem em consideração as especificidades das experiências e da construção de um corpo negro artístico, atentando-se ao contexto histórico cerceado pelo racismo e do posicionamento que este assume ao se apresentar carregado pela transcendência dos traços das grafias ancestrais em junção da tecnicidade cênica, não foram percebidos ao ponto de impulsinarem um mudança integrativa quanto a apresentação de conhecimentos afro-orientados na formação em dança, que viesse de proposições que não participem dos próprios estudantes. Assim, ainda que tal premissa acarrete um grande incômodo para aqueles que corroborem das perspectivas eurocentricas hegemônicas, fica o apelo para a realização de uma reflexão mais profunda acerca da lógica colonial e das consequências da imposição do silêncio ao som da voz do sujeito negro no proferir de seus caricimentos.

2.2.1.2. História e atuação do coletivo

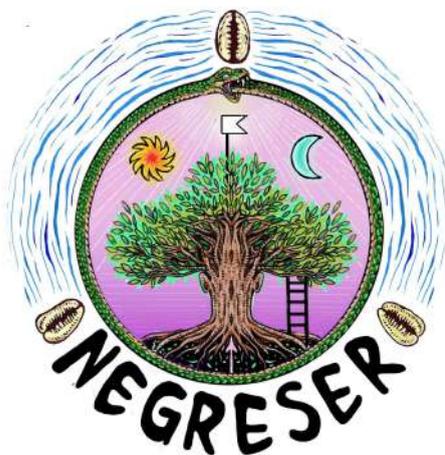


Imagem 02 - Logo do Coletivo NegreSer da UFMG

O Coletivo NegreSer surgiu em 2016 como proposta de uma Atividade Acadêmica Complementar - AAC, organizada a partir da junção de um grupo de estudantes negros do curso de graduação em dança da UFMG. Havia na época uma efervescência na Escola de Belas Artes em virtude da identificação de ausências permeadas pelo racismo, fazendo com que um movimento crescente de

reivindicação da presença negra tanto física, quanto intelectual fosse requisitada através de várias frentes em diferentes graduações da unidade.

No caso do curso de dança, essa ausência também é percebida de forma latente, porém ela foi despertada de formas diferentes em cada estudante que viria a fazer parte do coletivo. Ainda assim, a constatação comum do impacto da colonialidade e de como ela atuava na formação através do cerceamento dos saberes negros, acabou sendo um fator que reuniu os anseios e desejos daquele grupo. Tal aspecto é percebido na fala de Abdias do Nascimento (2021):

No início tinha um grupo de estudantes que demandavam questões diferentes do curso. As coisas foram confluindo. A gente se juntou, cada um a partir do seu lugar de fala em relação a essa problemática. Então o coletivo surge a partir de um desejo que o tema racial comparecesse na nossa formação. A minha síntese seria assim: eu tinha o desejo de, por meio do coletivo, incluir temas raciais dentro da nossa formação, não só conceitualmente, mas de forma artística também. (OXOSSI et. al, 2021 - informação verbal)

Voltadas para atender os estudantes dos cursos noturnos, as AAC eram atividades necessárias para a integralização da graduação. Elas possuíam datas pré-estabelecidas no calendário acadêmico da universidade, sendo uma ação realizada em substituição às aulas previstas no dia. As propostas eram de livre iniciativa, o que permitiu que os estudantes fizessem seu planejamento e a execução. Na época, a palavra EnegreSer fazia parte do título que nomeava a AAC realizada pelos estudantes, e veio a se tornar o nome do coletivo posteriormente, a partir do momento em que o grupo passou a ser identificado dentro do curso com a utilização da expressão. No final das contas, já assumindo a identidade como coletivo, o nome EnegreSer permaneceu até o ano de 2022, quando ocorreu a modificação para NegreSer. A esse primeiro nome do coletivo foram associados os objetivos que orientaram o fazer do grupo, como é possível constatar na fala de Abdias do Nascimento (2021).

Por que era EnegreSer? Por que era isso, a gente estava voltando pra gente. EnegreSer com 'S' é Ser, tornar-se, era também fazer um movimento que permitisse empretecer, porque a gente estava vendo tudo muito branco. [...] Acho que posso dizer, em síntese, que o movimento do EnegreSer era dar uma resposta ao curso diante da negativa que eles diziam assim: não tem referência, esse não é o recorte, não vamos falar de manifestações populares porque estamos falando de dança cênica. Aí o EnegreSer disse assim: não, tem sim! (OXOSSI et. al, 2021 - informação verbal)

Essa postura de enfrentamento assumida pelo Coletivo NegreSer encontrou uma recepção pouco amistosa por parte do corpo docente do curso de dança, que não efetuou mudanças quanto ao estado de negação da ausência denunciada de forma direta através da AAC. A percepção disso fez com que os estudantes do coletivo se organizassem na busca de outros formatos para ocupar aquele local, nesse sentido aspectos relacionados à criação de uma agência discente negra podem ser percebidos. O intuito de mostrar a existência de corpos negros no espaço acadêmico, de instigar questionamentos acerca das práticas pedagógicas presentes no ensino e na criação em dança e de colaborar com a apresentação de materiais que pudessem fomentar a desconstrução das correntes hegemônicas, ao mesmo tempo, em que ocorra a estruturação da descolonização dos saberes voltadas, especialmente, para o campo da Dança eram aspectos basilares e ancorou as pesquisas realizadas para o planejamento de ações, que pudessem confrontar tal estado de negação ao se fazer presente naquele espaço formativo. Elza Soares (2021) diz:

Cada um estava com incômodos particulares, mas não únicos, que foram se juntando. Acho que a gente também sentia a necessidade de se organizar para seguir apresentando essas pautas. E assim, organizar diante de tudo o que estava sendo dito pra gente que era considerado organização. Então se a gente precisava estar em um evento da PRAE [Pró-reitoria de Assuntos Estudantis], a gente estava lá. Se a gente precisa fazer uma AAC [Atividade Acadêmica Complementar] a gente faz. E é isso, a gente pesquisa, traz referência e faz tudo isso. Eu acho muito massa que o primeiro encontro que a gente fez super “*na tora*”, uma AAC, tenha tido presenças tão diversas, tantas construções. Só aquele primeiro encontro já foi um bum na cabeça de todo mundo que esteve presente, inclusive na nossa. Porque a gente organizou sem ainda ter tanta noção do que estávamos buscando ou que se tornaria um coletivo, das possibilidades que a gente tinha. Acabou que a cada encontro que nós realizamos foi mostrando o caminho pra gente. E é isso, pura nostalgia! [...] Eram muitos questionamentos direcionados à várias disciplinas e para outros âmbitos também. A gente se atravessava inclusive com pessoas não negras, mas que estavam ali buscando compreender a sua dança e os seus corpos, os mestiços também e quem dançava as danças negras também. (OXOSSI et. al, 2021 - informação verbal)

Dentre os muitos desejos, o Coletivo NegreSer se manteve focado em um fazer inscrito sobre uma ótica construída através de um trabalho iniciado pela pesquisa em Dança. Essa prática já refletida na primeira ação desenvolvida repercutiu no curso, apresentando ao grupo a possibilidade da criação de intervenções que possuem a força educativa de demonstrar que a racialidade é uma alternativa real na constituição de saberes e fazeres no espaço acadêmico, sendo

essa premissa direcionada para uma perspectiva específica de luta comprometida com mudanças estruturais.

Nesse sentido, o movimento de busca por outras referências e observadas as lacunas existentes na formação, o coletivo organiza suas ações visando não somente dar um retorno ao curso, como também suprir certas ausências da formação docente, imprimindo uma postura que se caracteriza a partir da reação frente a permanência da negação predominante, indo portanto, além da realização de uma denúncia, ao sanar, pelo menos em parte, a reivindicação realizada pelos próprios discentes a graduação. Abdias do Nascimento (2021) diz:

O primeiro intuito era de dar uma resposta ao curso dizendo da existência de referenciais negros de dança e que eles deveriam de estar ali dentro, sejam eles acadêmicos ou não. Teve também o momento no qual nos apoiamos na Lei nº 10.639/2003 e na Lei 11.645/2008 pra dizer que o curso não estava conduzindo a formação docente de maneira que os estudantes fossem capazes de suprir tais leis, preparando a gente para o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana com a dança na escola. E depois, a partir do momento que foi ampliando, a gente deu conta de trazer outros elementos que vieram dessa própria lacuna, [ofertando] a formação artística com oficinas práticas, não somente com a discussão teórica da ausência, mas questionando como ela era produzida. (OXOSSI et. al, 2021 - informação verbal)

Até o momento o NegroSer já fez 4 eventos desde 2016, sendo realizados anualmente. A proposta se organiza em disponibilizar um momento de imersão formativa, no qual há a presença de convidados, entre artistas, pesquisadores, estudantes e professores da própria universidade, através de uma programação que conta com rodas de conversa, oficinas e/ou residências artísticas e apresentações. A cada edição um tema é escolhido para orientar a condução dos trabalhos no qual perspectivas negras referenciadas são estritamente utilizadas. Até o momento os eventos foram viabilizados através das Chamadas de Ações Afirmativas da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis - PRAE/UFMG, sendo que algumas edições contou com o apoio de outras iniciativas voltadas para a promoção das artes negras,

como por exemplo a Segunda Preta³¹, o Teatro Espanca³² e o FAN - Festival de Arte Negra de Belo Horizonte³³.



Imagem 03 - Material de divulgação das 4 edições do Encontro EnegreSer

³¹ A Segunda Preta é um coletivo da cidade de Belo Horizonte que recebe espetáculos e experimentos cênicos produzidos por pessoas pretas. Autodenominado como espaço de fabulações negras, as apresentações ocorrem por temporadas sempre às segundas-feiras no Teatro Espanca.

³² O Teatro Espanca é a sede do Grupo de Teatro Espanca e se localiza numa área marginal do baixo centro da cidade de Belo Horizonte.

³³ O Festival de Arte Negra de Belo Horizonte (FAN) é um evento que ocorre a cada dois anos na cidade de Belo Horizonte dedicado à valorização e à difusão da arte de matriz africana e afrobrasileira.

As ações desenvolvidas pelo coletivo através dos eventos organizados pretendiam oferecer, a partir de uma perspectiva afro-orientada, formação inicial e continuada a professores, estudantes, artistas e público em geral que tenha interesse nesta arte do movimento, e que transitavam, prioritariamente, na universidade, através de propostas fundamentadas pela junção de duas perspectivas da arte-educação, são elas: Professor-Artista-Pesquisador (PIMENTEL, 2011) e a Abordagem Triangular (BARBOSA, 1995).

Dentro da perspectiva elencada o professor, na concepção seguida pelo coletivo, não restringe-se a apenas lecionar sobre o tema artes. Portanto, acredita-se em um profissional que congrega multifaces artísticas, neste caso, o lecionar, o criar e o investigar, por isso é designado a expressão “professor-artista-pesquisador”. Assim, na organização das propostas é levado em consideração a complexidade que isso acrescenta ao processo formativo, sendo privilegiado a construção de espaços e situações que despertem este professor-artista-pesquisador, sensibilizando-o para questões pedagógicas, estéticas, apreciativas e possíveis funcionalidades e aplicabilidades em uma perspectiva diaspórica negra voltada para a Dança.

Na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (1995), o NegreSer possui o seu aporte teórico-metodológico, no qual é ancorado os procedimentos práticos das ações propostas. A Abordagem Triangular consiste na interdependência de três fases que a autora destaca para o ensino-aprendizagem de Artes: *o fazer, o contextualizar e o apreciar*. Por meio das reflexões iniciadas a partir de Isabel Marques (2010), o coletivo traça um fio condutor para pensar sua aplicabilidade a Dança, utilizando uma lente racializada acerca das possibilidades despertadas. A respeito da utilização da abordagem triangular, Mãe Stella de Oxóssi (2021) menciona:

Existe uma estrutura das ações que estão sendo propostas nos nossos encontros. Isso era uma coisa que podia ser notada, havia uma ligação, nada era isolado. Tinha aquele lugar de tentar compor de alguma forma algo que viesse a se aproximar da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa com o apreciar, o contextualizar e o fazer. Então tinha um olhar pedagógico. (OXOSSI et. al, 2021 - informação verbal)

A partir desse referencial, o Coletivo NegreSer desenvolveu três eixos formativos: o Eixo de Formação Estética-expressiva; o Eixo de Formação Inicial e Continuada Docente; e o Eixo de Formação de Público. Por meio deles o público

interessado poderá então *fazer, contextualizar e apreciar* através do corpo, de modo a experienciar e ampliar seus conhecimentos estéticos, de si e do mundo em contato com as expressões e manifestações oriundas dos saberes negros.



Imagem 04 - Abordagem teórica-metodológica do Coletivo NegreSer da UFMG

O Eixo de Formação Estética-expressiva, almeja compartilhar conhecimentos que envolvem as corporeidades negras para além dos estereótipos e folclorizações acerca dos saberes e culturas, produzidos e acumulados pelos diversos povos negros de África e afrodiáspóricos dispersos pelo mundo. Para isso, o coletivo realiza oficinas e residências artísticas.



Imagem 05 - Oficina Corpo em Diáspora ministrado por Luciane Ramos no 1º Encontro EnegreSer: corporeidades negras em cena

O Eixo de Formação Docente Inicial e Continuada, busca satisfazer a carência da formação pedagógica e docente dos cursos de licenciatura, em especial o de Dança, que ainda não implementaram de maneira satisfatória uma abordagem que contemple os conhecimentos afro-orientados regularmente, haja vista a atuação generalista³⁴ do professor do componente de artes na educação básica. Assim, compartilha-se estudos, pesquisas teórico-práticas relacionados a concepções teóricas por meio de palestras, seminários, rodas de conversa, etc.



Imagem 06 - Participação de Marlene Silva na Roda de Conversa "Encontro em Aruandê: olhares sobre a produção da arte negra na contemporaneidade " no 3º Encontro EnegreSer: poéticas de Aruandê

Por fim, o Eixo de Formação de Público, dedica-se a apresentar trabalhos artísticos concebidos sob uma perspectiva afro-orientada, com o intuito de criar uma rede de consumo e apreciação de trabalhos produzidos por artistas negros, enfatizando a sua configuração e potencialidade como Arte/Dança, divulgando e ampliando o perfil de público para essa estética, viabilizando o acesso das produções.

³⁴ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB o componente curricular de Artes na educação básica é composto pelas seguintes áreas: Música, Artes Visuais, Teatro e Dança. Os conteúdos correspondentes devem ser desenvolvidos junto aos estudantes, no entanto o professor que chega a escola possui a formação específica em somente uma dessas áreas, sendo este mais um fator para além das deficiências a respeito do desenvolvimento das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 enfrentadas por este profissional.



Imagem 07 - Apresentação do espetáculo Mercedes do Grupo Emú (RJ) no 2º Encontro EnigreSer: descolonizando o corpo e a arte

Ao se estabelecer como referência para as pessoas que transitavam na graduação em dança, e até em outros cursos da Escola de Belas Artes, os procedimentos aplicados a organização da estrutura de atuação do coletivo sustentava um reconhecimento, que se ancorava, não apenas por uma base referencial consistente, mas também pelas articulações realizadas para viabilizar a execução dos eventos, uma vez que eles foram realizados, em sua maioria, em espaços utilizados pelo curso, no turno de realização das aulas. Uma faceta a ser evidenciada, uma vez que a gestão do tempo e do espaço constitui-se como um fator melindroso, haja vista que o curso de dança na UFMG é noturno e não possui local próprio para o seu desenvolvimento. Assim, tal característica demonstra uma habilidade (ginga) no tecer das negociações com as instâncias universitárias para que o público alvo - os discentes e docentes do curso - pudessem participar, sem entraves, da programação. Abdias do Nascimento (2021) ressalta isso em sua fala.

Acho que nós atuamos como produtores porque fizemos eventos. Nós precisávamos de recursos, então assim, negociamos espaços, negociamos o tempo porque queríamos a adesão do corpo docente e do corpo discente. Isso é uma coisa que eu falei no meu TCC [Trabalho de Conclusão de Curso], teve uma negociação dos espaços e tempos do curso porque as ações aconteciam dentro do horário de aula. A nossa primeira ação foi organizada através de uma brecha institucional com uma AAC [Atividade Acadêmica Complementar]. Ou seja, não ia participar quem não quisesse. Aí é isso, depois ficamos mais ousados nas propostas e daí era necessário recurso financeiro para além dos recursos de espaço e tempo. Então no primeiro Encontro EnigreSer queríamos trazer a Luciane Ramos, o que demandava dinheiro, então passamos num edital. Isso não foi qualquer coisa, porque fizemos o evento e a partir daí não fomos só reconhecidos

pelos estudantes mas também pela universidade. A UFMG reconheceu que a gente empreendeu algo no curso de dança. Nos tornamos referência dentro da proposta que desenvolvemos. (OXOSSI et. al, 2021 - informação verbal)

A construção de um espaço seguro no qual fosse possível a realização da apresentação, discussão, compartilhamento e experimentações a partir dos conhecimentos afro-orientados, foi um elemento constituído de forma não intencional pelo Coletivo NegroSer. A realização das propostas de cada evento, acabavam por modificar o ambiente das salas de aula, que geralmente não recebiam em seu cotidiano propostas embasadas por referenciais que não fossem eurocêntricos. Os sujeitos disponíveis eram convocados, os corpos pensantes provocados e a produção em dança se realizava a partir de outros aspectos, que para alguns acabava por transbordar, extrapolando as questões formativas do que tange o desenvolvimento cru de um currículo, alcançando outros âmbitos - como o identitário, por exemplo - que posteriormente acabava convergindo com a fruição artística. Fato é, que esse espaço construído de forma espontânea, era marcado pela característica do acolhimento afetuoso, por mais conflitante que pudesse ser as sensações provocadas ao utilizá-lo. Marlene Silva (2021) relata esse aspecto ao mencionar sobre sua experiência no primeiro encontro realizado pelo coletivo, momento no qual ainda não era uma integrante.

Enquanto alguém que na época não integrava o Coletivo eu fico pensando assim como que é engraçado, mas talvez, seja mais mesmo interessante olhar pra minha trajetória e perceber que eu fiz toda a graduação sem me aproximar disso. Enfim, tiveram intervenções do Coletivo que trazia de fato essa proposta de intervir naquele espaço e compreendi como foi importante demarcar certas coisas: estéticas negras, cosmovisões que apresentavam diferentes perspectivas de mundo. [...] Eu participei de uma palestra realizada em um dos encontros do Coletivo que tinha a Luciane Ramos e aí eu me lembro de onde eu estava, ali naquela Sala Preta [sala de aula] e da sensação de desconforto e que hoje eu entendo um pouco que lugar era aquele que eu estava sendo convidada a acessar. Eu estava ali sendo convocada através de palavras, com outros modos de conceber as relações. Eu fiquei muito impactada com o modo como a Luciane se apresentava pedindo licença e reverenciado quem veio antes, falando de estética negra e identidade. Me lembro mesmo como fiquei incomodada, mas hoje vejo como que esse momento possa ter sido a sementinha que fez com que eu trilhasse o meu caminho, que eu até considero tardio, mas que me fizeram entender que eu precisava trilhar trajetórias de reconexão. Fui provocada! Não conseguia colocar em palavras antes, e até hoje talvez não seja capaz. A sensação que eu tive era de estar entre os meus, mas não compreendia isso de uma forma macro, mais abrangente. [...] Então na época eu não entendia a proporção das ações do Coletivo e hoje eu compreendo como ele era esse lugar de acolhimento, de oposição mas também de cisão. Hoje eu entendo o alvoroço que foi na época com os professores receosos. Mas não sabemos até que ponto isso levou a uma

mudança de abordagem, do discurso e do olhar. (OXOSSI et. al, 2021 - informação verbal)

Os aspectos identitários que se integram na estrutura de funcionamento do Coletivo NegreSer estão imbricados nos objetivos estabelecidos. O intuito de dar uma resposta direcionada ao curso de dança, fomentou a criação das propostas realizadas, bem como o próprio nome do coletivo. EnegreSer, na ordem de tornar-se negro, estava relacionado aos sentidos de pertencimento aplicados por cada integrante para fixar bases de pertencimento étnico, que naquele momento formativo precisavam de ser fortalecidos.

Hoje, após vivenciar uma pausa em decorrência da pandemia e já possuindo todos os quatro integrantes, compostos por sujeitos negros entre homens, mulheres, pessoas trans e não binárias, como estudantes egressos da graduação em dança, outros aspectos foram estabelecidos para dar continuidade ao trabalho do coletivo, fato que culminou na modificação do nome e da logo. NegreSer representa então um (re)início, haja vista o se lançar para o novo, para o que está por vir, serpentear movências é uma das dinâmicas possíveis para continuar operando nos vazios deixados por entre as estruturas. O rosto da antiga logo, agora já está totalmente escurecido e os princípios que orientam o trabalho, fazem com que a expressão EnegreSer continue orientando os objetivos do grupo, como também retoma o nome da principal ação desenvolvida pelo coletivo, os encontros voltados para a imersão formativa, aplicando assim uma perspectiva espiralar (de início, meio e início) a sua trajetória, considerando onde tudo começou, não deixando de lado, logicamente, toda a simbologia presente neste retorno, com um fôlego que impulsiona para avançar.

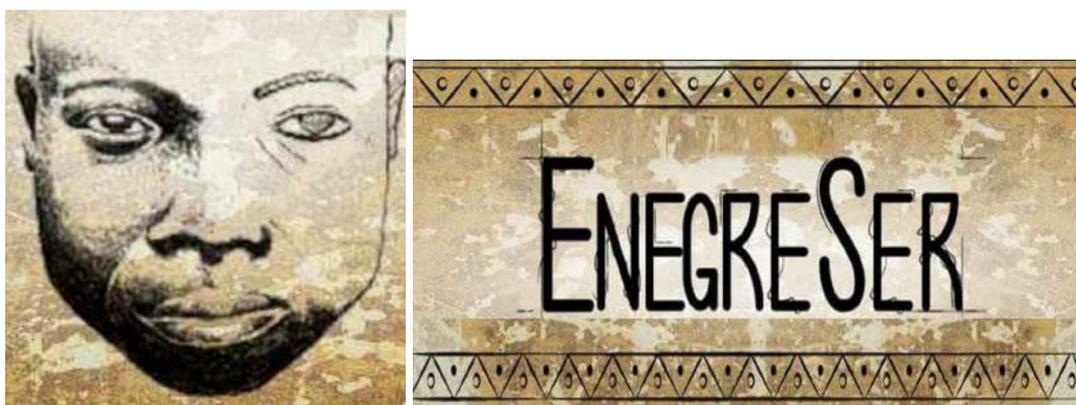


Imagem 08 - Logo antiga do Coletivo NegreSer da UFMG antes da alteração no nome

A proposta do Coletivo NegreSer está em se firmar ao adentrar e se movimentar nas frestas, no sentido de realizar ações organizadas sob conceitos-chave a fim de mostrar, não somente, a existência dos conhecimentos afro-orientados na academia, mas também sua articulação com o campo da Dança para iniciar um processo de sensibilização e compreensão dos estudos em arte, através de uma proposição afirmativa. Assim incluir o NegreSer como parte desta pesquisa é também reconhecer que os estudos e propostas do coletivo estão compenetrados em perspectivas contra-hegemônicas, ou seja, experiências não eurocêntricas que contribuem na sistematização e elaboração de outras epistemologias sobre o corpo, a arte e a dança, promovendo a construção de ambientes de aprendizado sobre pilares afetuosos para o acolhimento e o compartilhamento.

2.2.2. Coletivo Corpo Negra

2.2.2.1. O contexto acadêmico

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul é uma instituição de destaque no cenário acadêmico nacional. Criada oficialmente em 1934 ainda sob o nome de Universidade de Porto Alegre, a instituição contava com uma série de institutos que ofertavam os cursos de graduação, sendo eles da área da saúde e engenharias principalmente, em diversas cidades do estado.

Entre separações e integrações de faculdades diversas, a universidade passou em 1937 por uma primeira reorganização significativa de sua estrutura, que tinha como objetivo a resolução de problemas dissipados em vários âmbitos de seu funcionamento. Houve então, a proposição para ampliação do quadro docente e equiparação salarial, a instalação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras (futura Faculdade de Filosofia), a reincorporação do Instituto de Belas Artes, a construção e ampliação de prédios para novos cursos e institutos especializados como o Hospital das Clínicas, entre outras. Nesta época também lançou-se a ideia de federalizar a instituição visando maior orçamento e autonomia financeira, além da reafirmação do ensino gratuito, fato que veio a se consolidar, realmente, somente na

década de 1950, momento no qual a universidade foi federalizada e passou a ser identificada pelo nome atual.

Ao longo de sua história a UFRGS passou por reformas que marcaram reestruturações importantes para o seu funcionamento. Além das mudanças já mencionadas ocorridas nas décadas de 1930 e 1950; no ano de 1970 a Reforma Universitária promoveu a reorganização das bibliotecas com a implementação de um sistema integrado, além da criação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão que modificou sua missão pedagógica, direcionando-a para novo modelo de funcionamento. Outra reforma significativa ocorreu já na década de 1990, após a redemocratização, cuja principal proposta era reconstruir uma “universidade por inteiro”, que integrasse os diferentes segmentos da comunidade universitária, valorizando a instituição em todas as suas dimensões, para restabelecer sua missão acadêmica e social como uma universidade pública e gratuita.

Atualmente a UFRGS oferta dezenas de cursos de graduação e pós graduação de diversas áreas, sendo o atendimento distribuído em cinco campi de ensino: quatro localizados em Porto Alegre - Centro, Vale, Saúde e Olímpico - e um em Tramandaí, cidade a cerca de 120 km da capital gaúcha. Seu quadro docente é composto por profissionais concursados em sua maioria, e de acordo com os dados disponíveis na página da instituição, há certo equilíbrio numérico entre homens e mulheres, visto sob um panorama geral. No entanto, não há informações acerca da raça/cor desses profissionais ou se houve o ingresso de algum profissional a partir de algum processo seletivo com a presença de alguma política afirmativa étnico-racial.

Referente a política de cotas, a universidade federal gaúcha implementou no ano de 2008, antes da vigência da Lei Federal n.º 12.711/2012, um programa de política de ação afirmativa que previa a reserva de vaga para estudantes negros (pretos/pardos) e indígenas, destinando um percentual das vagas da graduação para estes candidatos. A implementação da política de cotas na instituição foi marcada por uma forte mobilização estudantil para além dos docentes que apoiavam a iniciativa, podendo destacar no processo intervenções do Ministério Público e intensas discussões em várias comissões universitárias que levaram, por fim, a Administração Central da UFRGS a alterar a forma de ingresso com a

implementação de uma política de cotas, a partir da decisão 134 do Conselho Universitário.

Atualmente, após 10 anos da publicação da lei federal, a UFRGS destina, no mínimo, 50% das vagas abertas da graduação para candidatos que optam por aderir a política de cotas, cujas modalidades disponíveis se dividem, essencialmente, entre estudantes oriundos de escolas públicas: a) pertencentes à família de baixa renda e/ou pessoas com deficiência através da cota social; e b) para estudantes negros (pretos/pardos) ou indígenas com a cota étnico racial.

A proporção utilizada para distribuição do quantitativo de vagas da graduação no processo seletivo é dividida, uma vez que a UFRGS apresenta dois formatos de ingresso: o vestibular com aplicação de prova didática própria, que corresponde a 70% do total de vagas disponibilizadas por curso, e o SISU para candidatos que queiram ingressar via nota do ENEM. No entanto, cabe salientar, que tal proporcionalidade 70/30 não é seguida quando se trata da aplicação da política de cotas. Geralmente as vagas destinadas ao SISU (30% das vagas abertas) são oferecidas quase que em sua totalidade para candidatos que visam acessar o ensino superior utilizando as cotas, apresentando portanto, outra perspectiva de proporcionalidade a respeito do direcionamento dessas vagas, tendo em vista as premissas para a aplicação da política de cotas em vigor na instituição.

O programa de ações afirmativas da UFRGS relacionado ao ingresso na graduação é organizado por uma série de modalidades de cotas que apresentam opções de perfis, no qual o candidato deve identificar seu enquadramento e selecionar uma opção no ato da inscrição. Todas as modalidades possuem em comum nos perfis disponíveis a condição de alunos oriundos de escolas públicas, diversificando as opções entre variantes que perpassam a renda per capita, reconhecimento étnico e pessoas com deficiência. A modalidade L2, L4/L6, L10 e L14 são as opções disponíveis para os candidatos autodeclarados preto, pardo ou indígena, com variações de renda e pessoa com deficiência, sendo essas as opções correspondentes a cota étnico racial dentre as oito disponíveis. Os candidatos que selecionam qualquer uma delas devem apresentar, para além da documentação exigida para fins de comprovação de renda ou condição de deficiência - se for o caso -, uma autodeclaração e posteriormente também são avaliados através de uma

banca de heteroidentificação para comprovação da condição escolhida, que se baseia na identificação a partir de fenótipos físicos do candidato por terceiros para o reconhecimento étnico daqueles que se autodeclaram negros.

<p>modalidade L1 – candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário mínimo nacional per capita;</p>
<p>modalidade L2 – candidato egresso Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário mínimo nacional per capita autodeclarado preto, pardo ou indígena;</p>
<p>modalidade L3/L5 – candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar;</p>
<p>modalidade L4/L6 – candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar, autodeclarado preto, pardo ou indígena.</p>
<p>modalidade L9 – candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário mínimo nacional per capita e Pessoa com Deficiência;</p>
<p>modalidade L10 – candidato egresso Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário mínimo nacional per capita autodeclarado preto, pardo ou indígena e Pessoa com Deficiência;</p>
<p>modalidade L13 – candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar e Pessoa com Deficiência;</p>
<p>modalidade L14 – candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar, autodeclarado preto, pardo ou indígena e Pessoa com Deficiência.</p>

Imagem 09 - Quadro perfil de modalidades de cotas da UFRGS

O fortalecimento com as discussões a respeito do programa de políticas afirmativas e a ampla divulgação fez com que hoje, a parcela de vagas disponibilizadas anualmente pela UFRGS destinada a este perfil de estudantes fosse acessada de forma massiva. Do montante de alunos com matrículas ativas que utilizaram as cotas, seja a social ou a étnico-racial para o ingresso, cerca de 52% são de discentes autodeclarados negros ou indígenas, o que corresponde ao preenchimento de aproximadamente 860 vagas, de cerca das 1.600 vagas direcionadas a modalidade de cotas em vigor na instituição, que foram abertas no ano de 2022.

Direcionando o olhar, o curso de graduação em dança da UFRGS foi fundado em 2009 com a entrada da primeira turma, dentro do programa de expansão do ensino superior no âmbito do REUNE, incluindo-se na lista do grupo de cursos de graduação em dança criados no país através dessa iniciativa. Atendendo à uma

demanda da área na capital do estado - Porto Alegre -, a abertura do curso que oferta a modalidade de licenciatura no turno diurno, está em funcionamento no Campus Olímpico alocado na unidade da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança - ESEFID.

Inicialmente, o curso contou com dois professores concursados, obtendo a colaboração de docentes de outros cursos para suprir as demandas de oferta da grade curricular. Posteriormente, houve outros processos para a composição do corpo docente. No entanto, é válido ressaltar que, por mais que tenha ocorrido o direcionamento dos processos seletivos destinados a suprir a demanda do curso de dança, não há uma separação do quadro do corpo docente, ou seja, os concursos ocorridos visavam a contratação de profissionais para integrar o departamento, tendo a abertura para atuação em qualquer graduação que o compõe. Isto representa que há a possibilidade da atuação desses profissionais ocorrer de forma exclusiva na graduação em dança ou não, podendo o exercício docente - a depender da habilitação - se dar também nos cursos de educação física ou fisioterapia, que no caso, também integram o departamento da unidade.

Observando as proporções seguidas pela universidade gaúcha entre o quantitativo total de vagas abertas e as respectivas divisões entre aquelas destinadas ao SISU e ao vestibular, ao realizar uma filtragem dos dados sobre o curso, apresentados na página da instituição gaúcha, temos um retrato inicial sobre o perfil dos estudantes que ingressaram na graduação em dança.

Com uma entrada anual de uma turma com 30 estudantes, o curso de graduação em dança na UFRGS, ao contrário de outras universidades públicas do país que também ofertam o curso de dança, não possui prova de habilitação específica, assim o candidato inscrito participa somente de uma etapa com a realização da prova do processo de sua escolha, podendo ser o ENEM para acesso pelo SISU ou o vestibular com a prova específica da própria instituição.

Aplicando a proporcionalidade (70/30) de vagas abertas nos processos seletivos disponíveis para o ingresso no ensino superior, no curso de dança há, respectivamente, 21 vagas ofertadas através do vestibular da universidade e 9 vagas direcionadas ao Sistema de Seleção Unificada. Assim, considerando esse panorama, foi possível constatar que grande parte dos discentes entraram no curso

através do vestibular, sendo que a categoria de ampla concorrência ainda se sobressai frente a utilização das modalidades de cotas disponíveis na instituição. No entanto, esse dado a respeito da utilização da política afirmativa, se altera quando direcionamos a análise para os ingressantes através do SISU, no qual é perceptível uma maior utilização das modalidades de cotas, em especial a étnico racial.

Os dados disponíveis na página da UFRGS apresentam que a maioria dos estudantes que ingressam no curso é feminina, mas não apresentam as informações de modo mais detalhado, ao ponto em que seja possível analisar, por exemplo, informações a respeito da raça/cor dos estudantes, sejam egressos ou matriculados no curso, considerando que há a possibilidade de estudantes negros terem ingressado na graduação sem utilizar a modalidade de cotas. No entanto, é válido ressaltar, considerando os dados disponíveis acerca do ingresso dos estudantes, que o curso de dança, atentando-se ao contexto geral da universidade gaúcha, mostra um panorama que destoia daquele que é apresentado em sua página institucional, demonstrando um baixo índice de estudantes que utilizaram a modalidade de cotas para o acesso no ensino superior, quando analisamos a relação entre o total de candidatos que ingressaram no curso de dança e a quantidade de vagas ocupadas por aqueles que utilizaram as cotas.

Tal percepção conduz a premissa do quão embranquecido pode ser não só o currículo e as epistemologias que através dele se apresentam, ou ainda o corpo docente, mas o público de estudantes que ingressa no curso de dança, fazendo com que seja ressaltado, novamente, a escolha de apelar para a potência do cruzo ao colocar a universidade como sendo o centro da encruzilhada, afim de deslocá-la dessa posição no qual há tal confinamento social, e indagar os “motivos ocultos” que fazem com que os sujeitos da margem tenham as possibilidades de acesso cerceadas de alguma forma. Veja, mesmo com as perspectivas promissoras sobre o aumento do ingresso de estudantes através da adesão às cotas na universidade gaúcha, como sendo um resultado de uma ampla divulgação do programa da instituição, o curso de dança - ambiente foco deste território para esta pesquisa - apresenta um contexto que ainda está na contramão desta corrente. Muitas podem ser as variantes que integram e formam o motivo de tal discrepância, mas me parece que quando há a chance latente de chegarmos mais perto, sempre mudam o local da linha de chegada!

O estabelecimento de padrões que fomentam uma ordem social de natureza estruturante, na qual há a reprodução de condições discriminatórias que ocorrem conscientemente ou não, ditadas pela existência do racismo institucional é mencionado por ALMEIDA (2020) na seguinte passagem:

As instituições reproduzem as condições para o estabelecimento e a manutenção da ordem social. Desse modo, se é possível falar de um racismo institucional, significa que a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar. Assim como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente - com todos os conflitos que lhe são inerentes -, o racismo que essa instituição venha a expressar é também parte dessa mesma estrutura. (ALMEIDA, 2020, p. 47)

A presença da colonialidade e seu impacto mantidos através do racismo manifestado de forma direta e indireta pela branquitude que gera o estado de ausência física, subjetiva e intelectual negra na universidade estabeleceu as motivações do Coletivo Corpo Negra - coletivo de estudantes negras criado na graduação em dança da UFRGS -, bem como a condução de suas ações. Assim, compreender os aspectos gerais desse contexto específico, contribui para que as informações apresentadas pelos relatos não sejam consideradas “pessoais demais” no âmbito de uma pesquisa. Afinal falar de si (vulgo nós) é relatar sobre o contexto, uma vez que percebermos as experiências comuns, recorrentes dos embates contra o racismo.

2.2.2.2. História e atuação do coletivo



Imagem 10 - Logo do Coletivo Corpo Negra da UFRGS

O Coletivo Corpo Negra foi criado em 2016 por meio da iniciativa de uma estudante que reuniu as mulheres pretas do curso para realizar uma criação artística. Culminou desse experimento ser apresentado no Mix Dance, uma mostra de dança que havia no curso na época. As 11 integrantes do Pretas da Dança, nome que inicialmente foi dado ao grupo, realizou outras produções artísticas após essa primeira aparição, no entanto os trabalhos que inicialmente tinha uma conotação apreciativa ganharam outros formatos relacionados mais fortemente aos processos educativos e a atuação docente. Carolina Maria de Jesus (2021) se emociona ao contar sobre a trajetória inicial do coletivo:

O Coletivo se iniciou em 2016, exatamente no ano em que entrei na graduação, através de outra estudante que naquele momento sentia a necessidade de juntar as mulheres pretas do curso e criar alguma coisa. Aí tinha o Mix Dance, um evento que tinha no curso que era uma mostra de dança na qual todo mundo se mobiliza em criar algo para apresentar. Na primeira vez reunimos aproximadamente umas 11 gurias, enchemos o palco. Nossa primeira produção se chamava Baile Black, até me emociono ao lembrar, foi muito legal. A partir disso fizemos outras produções. No início era mais isso, nos juntávamos para criar coreografias. [...] Lembro que no começo nem tinha esse nome Coletivo Corpo Negra, o nome era Pretas da Dança. Acabou que a estudante que iniciou tudo foi pra outro curso, aqui na UFRGS mesmo, mas foi ela que começou o movimento de tudo. Então sempre falamos dela, pois foi ela que deu o start. (BATISTA et. al, 2021 - informação verbal)

O coletivo acabou se transformando com o passar do tempo, o olhar educativo voltado para aplicação dos conhecimentos afro-orientados por meio da dança direcionou os objetivos do grupo, que se organizou prezando a construção de

um espaço seguro para as mulheres negras, principalmente, que estavam como discentes circulando na graduação em dança. A percepção da ausência foi um aspecto motivador que estimulou uma reação frente ao contexto, no qual houve a condução de um trabalho em que discussões e experimentações pudessem ser realizadas de modo seguro e acolhedor, conforme afirma Carolina Maria de Jesus (2021): “pensar a atuação do coletivo dentro de uma perspectiva educativa já era um propósito desde o início. Ao longo do tempo nós fomos conversando e criando um espaço de compartilhamento e aprendizado internamente”.

No ano de 2018, já modificado o nome para Coletivo Corpo Negra e estabelecido um perfil de atuação militante dentro da graduação em dança, haja visto a persepção da ausência negra na condução de diversos processos da formação docente, e seguindo um rumo no qual há o crescente clamor dos estudantes negros na cobrança de um retorno diante do apagamento perpetuado no curso, o corpo docente após uma assembleia geral, viu o coletivo como uma possibilidade de sanar, em parte, as reivindicações voltadas para a falta do reconhecimento da presença física e intelectual negra que se manifestava naquele espaço. Assim, houve o chamado para que o Coletivo Corpo Negra se transformasse em um projeto de extensão. Mercedes Batista (2021) relata o acontecimento que foi o estopim para a convocação da assembleia geral e explana acerca do possível motivo que impulsionou tal convite:

Acho que talvez há um interesse mesmo porque essas pautas começaram a ter algum tipo de relevância na universidade. Essa professora, por exemplo, é uma das criadoras do curso e ela tem outros projetos. Ela tem um projeto de extensão em específico que é até mais antigo, se não me engano o primeiro do curso. Então ele é um projeto, assim forte, com um número significativo de bolsas. Como ele era um projeto de balé, a distribuição de bolsas era feita por meio de uma audição que tinha como critério ter nível intermediário ou avançado em clássico. Agora, quem são as pessoas que possuem nível intermediário ou avançado de balé?! Normalmente quem fazia balé eram os estudantes brancos, que tinham uma situação financeira melhor e haviam passado por escolas conhecidas, ou seja, acabava ganhando a bolsa esse perfil de pessoas que já tinham uma situação financeira boa e que possuía condições de arcar com tais escolas. E assim as bolsas iam girando, sempre tinha poucos pretos no grupo que ganhavam, eram dois ou três no máximo. Isso virou uma pauta de reivindicação, porque se continuasse assim com essa audição seria sempre o mesmo tipo de pessoa que ganharia a bolsa. Isso acabou se tornando a pauta de uma assembleia geral na qual discutimos algumas demandas e daí essa professora nos chamou para fazer o projeto de extensão. (BATISTA et. al, 2021 - informação verbal)

Ainda que sentidos de relevância e reconhecimento estejam presentes na decisão que leva o corpo docente a realizar este chamado, que foi prontamente atendido pelas estudantes do Corpo Negro, a postura da professora que se estabelece como coordenadora do projeto é percebida com certa estranheza diante do pouco envolvimento. Carolina Maria de Jesus (2021) aponta tal questão no trecho a seguir:

O Coletivo se tornou um projeto de extensão e tem uma professora coordenadora que auxilia com os trâmites burocráticos, mas não se envolve com a construção das propostas ou na discussão de temáticas nem nada disso. Acho que nesse sentido nós temos todo o poder. Ela não faz nenhuma ação, só o essencial voltada para as finalidades burocráticas acadêmicas, por exemplo, lembrando da apresentação de relatórios. Nossa é até difícil explicar a nossa relação com ela. Há momentos em que nós percebemos que ocorre uma aproximação e a tentativa de fazer junto, mas de forma geral não é o que acontece. (BATISTA et. al, 2021 - informação verbal)

Não é possível afirmar com precisão o motivo dessa atitude por parte da coordenadora do projeto, no entanto, tal posicionamento abre a possibilidade de conjecturar diferentes interpretações, podendo ser desde uma decisão tomada considerando o histórico do coletivo, numa tentativa de manter a manutenção da autonomia e do protagonismo já exercido pelas integrantes, até uma notória falta de tempo para envolvimento em virtude das altas demandas de produtividade que a academia coloca sobre os docentes, ou ainda ser, simplesmente, o desinteresse pelo tema abordado pelo coletivo dentro de uma ordem de prioridades. Mesmo que tenha essas e uma infinidade de outras opções que poderiam justificar a postura da coordenadora, o fato é que tal circunstância não foi elucidada, porém atentar-se para essa premissa, acaba acendendo um alerta que nos leva a indagar com que frequência esta acontecendo o redirecionamento do repasse dessa demanda de suprir as reivindicações apresentadas pelos estudantes negros na universidade para os próprios discentes - estabelecendo um movimento truncado de retorno -, no qual há a percepção de certa falta de empenho por parte dos docentes em se lançar na busca de outros referenciais diferentes daqueles relacionados ao desenvolvimento dos trabalhos já desenvolvidos.

A co-responsabilização de deixar a cargo dos graduandos a pesquisa e a função de trazer tais conhecimentos afro-orientados para universidade tem ocorrido com certa naturalidade e precisamos nos manter atentos para não cair em arapucas que aparentam ser a receita para a resolução de um problema complexo e profundo

que é a integração e a coexistência de saberes. Assim, considerando esta ocorrência junto do fato apresentado pelo Coletivo Corpo Negra quanto ao projeto de extensão, acredito que o poder que Carolina Maria de Jesus (2021) menciona em sua fala anterior, pode ser, em suma, figurativo, em vista daquele que é exercido pela colonialidade e encontra-se em metastasis nas entranhas da sociedade e por consequência nas estruturas universitárias. Premissa que acaba sendo endossada por outra fala dessa mesma integrante ao mencionar sobre a atual situação do projeto de extensão, haja vista o estopim que incitou o convite, no revelar da complexidade no tecer das negociações junto a coordenação do curso.

Bom, tudo nesse mundo é uma questão de estratégia! É complexa ainda as negociações do Coletivo com a coordenação do curso, para ter bolsa é complicado, sempre tem alguma surpresa. Às vezes ficamos com as bolsas que são “cedidas” de outros projetos. No final ainda fico com a sensação de que quem tem poder são sempre as mesmas pessoas e nós continuamos nas mãos de quem tem esse poder. (BATISTA et. al, 2021 - informação verbal)

Uma vez estabelecido como projeto de extensão e envolvido de responsabilidades que esta condição trouxe, o Coletivo Corpo Negra alcançou, indiscutivelmente, o reconhecimento institucional, o que também acabou por conduzir o grupo a se organizar de forma mais metódica para a realização dos trabalhos. A proposta de estruturação do coletivo apresenta uma série de pilares que orientam o perfil de enunciação, os objetivos, o planejamento das propostas e as referências epistêmicas que são utilizadas, guiando não só as ações desenvolvidas, bem como a própria existência do grupo. Aspectos relacionados às mulheres negras, docência, visibilidade, criação e reflexões políticas e artísticas acabam sendo alicerces que juntos, entrelaçam uma rede que sistematiza o formato de funcionamento do coletivo, como também sua abordagem pedagógica.

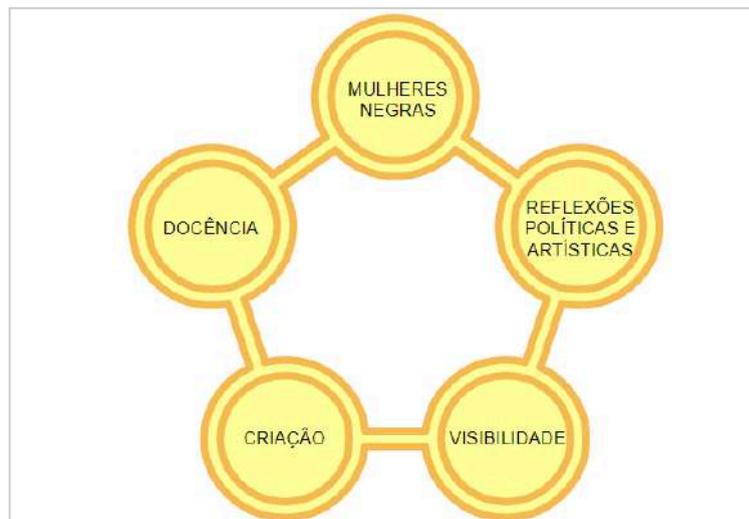


Imagem 11 - Pilares de atuação do Coletivo Corpo Negra da UFRGS

Considerando que estabelecer-se como projeto de extensão aplicou outros sentidos quanto a maneira de atuar, o Coletivo Corpo Negra amplia suas ações para além das reuniões, concebendo então ações voltadas para o atendimento da comunidade a partir de um projeto chamado Corpo Negra em Movimento que se desdobra em três categorias de ação que se caracterizam pelo espaço de atuação e o público alvo, são eles: Corpo Negra em Movimento na Escola, Corpo Negra em Movimento na UFRGS e Corpo Negra em Movimento em Casa, sendo este último uma ação desenvolvida virtualmente, criado durante o período de isolamento social da pandemia. Todas as três categorias desenvolvem aulas no formato de oficinas e rodas de conversa, essencialmente, que conduzem os participantes em uma experiência de troca que inclui elementos que privilegiam as corporeidades negras para o desenvolvimento de propostas artísticas e pedagógicas de dança. Mercedes Batista (2021) apresenta em sua fala informações mais robustas acerca do projeto desenvolvido.

Nós temos os nossos encontros internos onde nos reunimos enquanto mulheres pretas mesmo, realizamos processos de criação artística e também ações que visem contemplar a comunidade. E para atender a esta última, nós criamos um projeto chamado Corpo Negra em Movimento que trata-se de oficinas, que em parte acontecem na escola, na qual a gente busca alcançar as crianças negras indo onde elas estão. Então, a preferência é dada para o atendimento em escolas públicas, até o momento nunca fizemos em escola particular. Também tem o Corpo Negra em Movimento na UFRGS onde a gente chama a comunidade para dentro do campus. Normalmente acontece na ESEFID mesmo, mas já fizemos no campus do centro onde há pouco tempo foi inaugurado um centro cultural. Eles pegaram um antigo prédio onde funcionava a Engenharia e transformaram ele. Aí esse público costuma ser de pessoas mais velhas, adulto, idoso e adolescente. E a gente tem percebido que a maioria do

público que vem sendo atendido nessa parte do projeto é preta, poucas pessoas são brancas. Com a pandemia, nós criamos o Corpo Negra em Movimento em Casa, que manteve esse perfil de público de maioria preta. (BATISTA et. al, 2021 - informação verbal)

A concepção de um agenciamento e a solidariedade existente entre as integrantes, direcionou a parcela dos objetivos, que se conectam com a definição do público das propostas que são conduzidas pelo Coletivo Corpo Negra. O posicionamento firme de direcionar as ações para a população negra é parte relevante do pilar da visibilidade que ancora o grupo, como é possível constatar na fala de Carolina Maria de Jesus (2021):

O nosso objetivo é se fortalecer enquanto pessoas pretas, acessando a nossa história e a nossa cultura. Então, mais do que ser um modelo de representatividade para o nosso público, a gente também quer se ver nesse público. [...] A gente é bem resistente em aceitar propostas onde o público a ser atendido é de pessoas brancas, porque não é o nosso objetivo. Nós queremos estar com pessoas pretas. (BATISTA et. al, 2021 - informação verbal)

É válido mencionar, que ações com atividades estritamente apreciativas não constituem o foco da gama de atividades contínuas do coletivo, sendo a criação artística voltada para tal fim, desenvolvida a partir de direcionamentos mais específicos, cuja produção se volta mais para a concepção individual de trabalhos. Nesse sentido, o espaço seguro criado a partir das premissas de afeto e acolhimento entre mulheres pretas é utilizado também para a experimentação desse tipo de processo, conforme pode ser percebido na fala de Carolina Maria de Jesus (2021).

Os projetos do Coletivo dentro do escopo do projeto de extensão são oficinas, coisas que envolvem apresentação artística a gente apresenta como outra coisa, mas dentro do projeto do Corpo Negra em Movimento nas suas três categorias as ações são oficinas, aulas e rodas de conversa conduzindo para uma experiência de troca não tanto apreciativa. Quando a gente se apresenta já é uma ação distinta, separada, ainda costumamos dar outro nome [para a ação], criada de acordo com a produção. (BATISTA et. al, 2021 - informação verbal)

A condução da abordagem do trabalho pedagógico desenvolvido pelo Coletivo Corpo Negra se estrutura a partir de referências afro-orientadas que conduzem a criação das ações, bem como o desenvolvimento de processos nos quais ocorram, simultaneamente reflexões políticas e artísticas sobre a dança, e sobre a docência, estabelecendo um ciclo que reúne todos os formatos e categorias de ação promovidas. Ou seja, nenhum encontro ou momento ocorre ao acaso, desde as reuniões para discussões e experimentações voltadas para o planejamento, até a realização de rodas de conversa e das oficinas nos diferentes

espaços presenciais ou virtuais são constituídos através de uma tríade formada por experiências individuais, mais referencial didático-metodológico com a Pretagogia (Petit, 2016), mais referencial teórico-prático com a precursora gaúcha da dança afro Iara Deodoro, conforme mostra a figura.



Imagem 12 - Abordagem teórico-metodológica do Coletivo Corpo Negra da UFRGS

A formação docente é colocada em perspectiva à medida em que o coletivo indaga a respeito das ausências e de seu impacto em campo, pensando nas deficiências que se acomodam na atuação profissional futura. As legislações educativas que respaldam a apresentação de conhecimentos afro-orientados é considerada nessa equação e as expectativas e frustrações são mediadas em favor da concepção de propostas afirmativas, nas quais a natureza emancipatória do coletivo é revelada enquanto suas integrantes assumem o papel de estudante com perfil duplo, nos quais são agentes propositoras e ao mesmo tempo agentes receptores das ações criadas e realizadas. Mercedes Batista (2021) menciona sobre o quadro de ausência e a relaciona a formação docente.

A gente faz tudo isso para de alguma forma complementar as lacunas de coisas que a gente não viu na graduação. Tudo é sempre baseado nas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Quando conhecemos elas, a gente se deu conta do quão pouco elas eram abordadas na graduação, o que não faz sentido já que a gente estava se formando para atuar na educação como professoras. Se a gente vai ser arte-educadora, o que nós faríamos com essas leis quando fossemos atuar na escola?! Então de um lado a gente faz o que gostaríamos que a nossa formação fizesse e do outro a gente tenta respeitar e disseminar as temáticas contempladas por essas leis, e pra isso usamos algumas fontes como, por exemplo, a Pretagogia da Sandra Petit. Então nós fazemos as coisas assim tentando fazer com que outras pessoas não sintam tanto a falta que nós sentimos. (BATISTA et. al, 2021 - informação verbal)

Deste modo, um fato relevante acerca das propostas desenvolvidas, diz respeito ao direcionamento voltado para a apresentação de informações a partir da pesquisa de conhecimentos afro-orientados aplicados a dança, focado em atividades de sensibilização do corpo, que buscam despertar memórias e percepções cinestésicas com a apresentação de elementos retirados de técnicas fincadas sob as sapiências do corpo negro. A escolha de temáticas geralmente explora expressões de danças populares negras e danças urbanas, principalmente, mas não deixa de acessar técnicas de danças contemporâneas e modernas, além da aplicação da ressignificação do balé clássico, inclusões estabelecidas haja a vista a gama de referências apresentadas pelo currículo da graduação da universidade gaúcha.



Imagem 13 - Ações desenvolvidas pelo projeto de extensão Corpo Negra em Movimento

A construção de um espaço acolhedor e seguro, no qual tanto o público quanto as próprias integrantes do coletivo se sintam confortáveis para criar e experimentar através da dança, habitando uma ótica racializada, apresenta um outro espectro de possibilidades de produção e atuação, nos quais as experiências e vivências individuais das estudantes, que ao serem incluídas são reterritorializadas, alcançando um âmbito no qual a coletividade se torna um princípio aplicado à prática, que faz com que a diversidade presente dentro do grupo, para além das pesquisas realizadas, sejam compartilhados e se torne objeto de reflexão. Carolina Maria de Jesus (2021) fala:

Falando de um nível mais interno, tem um esforço para que a gente consiga mostrar a nossa diversidade dentro do Coletivo. Consiga mostrar e compartilhar isso com as pessoas. Porque tem manas que vêm de todos os lugares da dança, tem muitas experiências e vivências. (BATISTA et. al, 2021 - informação verbal)

Nesse sentido, as potencialidades educativas que se manifestam nesse ambiente de aprendizado construído pelo Coletivo Corpo Negra pautado pelo afeto e acolhimento, realizam um redirecionamento do propósito educador aplicado a formação a docente, no qual a motivação gerada pela ausência é subvertida a partir da experimentação pedagógica no ato do planejamento das ideias e da aplicação com a prática para a apresentação e troca de saberes. É justamente no trânsito desse compartilhamento que reside uma força pujante no qual o encantamento se manifesta, envolvendo as ações e promovendo uma transição que afeta os sentidos de representatividade e pertencimento. Carolina Maria de Jesus, (2021) relata como os encontros do coletivo, nos quais são realizados o planejamento e a aplicação prática das propostas que são desenvolvidas, colaboram para a construção de um espaço de ensino e aprendizado acolhedor no qual há o encorajamento para a experimentação e compartilhamento em contraste da dura realidade que se apresenta sobre os ambientes educativos.

Eu sempre falo para as meninas que se a gente não conseguir realizar uma aula aqui, que é um espaço seguro, acolhedor, com pessoas conhecidas, pessoas que gostam da gente, quando chegarmos lá na realidade nua e crua, as pessoas vão cair em cima da gente. Então temos que nos fortalecer, ter coragem. A gente tem que aproveitar as oportunidades, então devemos aproveitar esses momentos de encontro do grupo para propor e compartilhar experiências. (BATISTA et. al, 2021 - informação verbal)

O Coletivo Corpo Negra conta hoje com 15 integrantes entre estudantes matriculadas e egressas, sendo em sua maioria mulheres negras. A perspectiva

feminina é um forte fator que se faz presente desde o nome do grupo, chegando a perspectiva elencada na produção das propostas desenvolvidas. Há de ser mencionado, que o coletivo nunca definiu como critério a exclusividade do gênero feminino para a entrada de novos integrantes, no entanto até o momento não houve o ingresso de estudantes de outros gêneros. A celebração da diversidade negra é manifestada através da multiplicidade de histórias e trajetórias das mulheres que fazem parte do coletivo. O estabelecimento do grupo como um reduto para conhecerem a si e ao outro, além de explorarem possibilidades de se relacionarem com o mundo são atrelados aos sentidos educativos, fazendo com que o espaço construído tenha seu propósito ampliado para além do desenvolvimento de processos de aprendizado oriundos da criação e experimentação artística, transgredindo e alcançando um nível de segurança e acolhimento que condiciona à permanência dessas estudantes na universidade, uma vez que a atuação da branquitude se dá de forma violenta e incisiva. Mercedes Batista (2021), trata desse aspecto quando menciona acerca do sentido de pertencimento aplicados a estar - fazer parte - do Coletivo Corpo Negra.

O Coletivo tem hoje 15 integrantes. Atuando ativamente tem menos, mas eu enxergo que estar no Coletivo é algo importante para todas. Poder dizer que fazer parte do coletivo é uma segurança dentro do curso, ainda que essa pessoa esteja mais afastada no momento, porque elas ainda estão ali fazendo parte do grupo. (BATISTA et. al, 2021 - informação verbal)

Até o momento o Coletivo Corpo Negra já realizou em torno de 23 ações, tendo a participação de aproximadamente 533 pessoas. O alcance das atividades realizadas extrapolam os muros da universidade, chegando até as escolas públicas nas periferias e dentro da casa de várias pessoas através das telas. O reflexo das ações executadas movimenta uma cadeia de espaços de diferentes instâncias, fazendo com que a presença negra seja percebida ao ocupar locais que não estão habituados a lidar com tais corporeidades escuras e seus saberes. De certo, o Coletivo Corpo Negra provoca oscilações na dinâmica usual da graduação em dança da universidade gaúcha e são essas pequenas trepidações que expandem as frestas pelas quais costumamos transitar, alcançando novos lugares onde ainda somos rotulados como não existentes.

2.2.3. Coletivo Núcleo Eus

2.2.3.1. O contexto acadêmico

Considerada um dos maiores e mais diversificado polo científico do país, a Universidade Federal da Bahia - UFBA está em funcionamento há mais de 70 anos, sendo uma das mais antigas instituições universitárias da região nordeste do país. Tendo um amplo leque de cursos de graduação e pós-graduação, caracterizados pela presença de um forte sistema de pesquisa, bem estruturado e com resultados expressivos em termos de qualidade no desenvolvimento de conhecimentos e tecnologias geradas, a universidade federal baiana é reconhecida também, por possuir um dos maiores acervos de projetos de difusão científica cultural e artística da América Latina, além de um amplo escopo de desenvolvimento de pesquisas e serviços na área da saúde.

Criada, oficialmente, em 02 de julho de 1946 (uma data envolvida de significados e simbolicamente importante para a população baiana) sob a liderança do médico e Professor Edgard Rego dos Santos, a história da UFBA confunde-se com os percursos do ensino superior e da pesquisa científica no estado da Bahia, sendo percebida na história, movimentos em torno de sua criação em um período muito anterior ao da data oficial do início de seu funcionamento.

Sua história se inicia no ano de 1808 quando o Príncipe Regente Dom João VI institui a Escola de Cirurgia da Bahia, primeiro curso universitário do Brasil. Neste mesmo ano, já era notado na então Faculdade de Medicina - que viria a se integrar, mais tarde, como uma importante unidade da instituição -, mobilizações entre a comunidade científica da época, para a criação de uma universidade, fato que foi negligenciado durante anos a fio. O papel central desta unidade, no sentido de integrar outras instituições de ensino superior no decorrer do século XIX e na primeira metade do século XX, foi importante para combater a negativa do governo, que ignorava totalmente os apelos para a implementação de tal tipo de instituição formativa nesta região do país. Assim, foram integrados diferentes unidades no decorrer dos anos, já caracterizando uma rede voltada para a oferta do ensino superior e para o desenvolvimento de pesquisas, até a data oficial da criação da universidade federal baiana os cursos de Farmácia (1832) e Odontologia (1864), a Academia de Belas Artes (1877), Direito (1891), Politécnica (1896) e por fim a

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1941), todas elas já compondo a UFBA em 1946.

Nos anos seguintes a sua criação, a Universidade Federal da Bahia - denominação que adota em 1965 - não só abre outras unidades, como o Hospital das Clínicas (o atual Hospital Professor Edgard Santos - HUPES) e a Escola de Enfermagem (1946-47), como também integra outras instituições e cursos já existentes, como os anexos de Artes Plásticas e Arquitetura incorporados a Escola de Belas Artes e a Escola de Biblioteconomia, que entre tantas outras se juntaram no esforço de dar feição à nova universidade, enfrentando o desafio de montar uma coalizão real, fato que caracterizou a reestruturação e expansão da instituição.

Passado o ciclo de criação e implementação, ao final da década de 1950 a UFBA era uma das universidades brasileiras com maior infra-estrutura física e diversidade de cursos do país, contendo 17 Unidades de Ensino, Hospital das Clínicas, Museu de Arte Sacra, Centro de Estudos Afro-Orientais-CEAO, Institutos de Extensão Cultural, Instituto de Física e Matemática-IFM, um Teatro, Orquestra Sinfônica e Madrigal. Tal contexto fez com que no período seguinte, na década de 1960 a universidade federal baiana firmasse seu pioneirismo, que se manifesta em vários âmbitos até os dias de hoje, ao estabelecer um paradigma de cultura acadêmica transformadora, proposto por uma universidade que já dispunha de cursos em todas as áreas de conhecimento e o desenvolvimento de um programa de publicações.

A ideia de uma instituição integrada no qual Artes, Letras, Humanidades e Ciências fosse um eixo propulsor para o crescimento se manteve e sua reestruturação, que se estendeu durante o período de mais de uma década desde a sua criação, foi chancelada através da Reforma Universitária de 1968. “Com ela se produziu uma combinação entre crescimento institucional da Universidade, investimento na formação e na produção científica e ênfase em flexibilidade e renovação curricular” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2017, p. 17).

Sendo a única instituição universitária federal da Bahia até meados da primeira década dos anos 2000, a UFBA exerce ainda hoje um papel fundamental no que diz respeito ao desenvolvimento de pesquisa e espaço de formação em nível superior. Possuindo uma grande variedade de cursos de graduação e

pós-graduação, seu funcionamento distribui-se em 5 campi sendo: Campus Ondina, Campus Federação e Campus Canela (Reitoria) na cidade de Salvador; Campus Anísio Teixeira em Vitória da Conquista e Campus Camaçari no interior do estado, além das 31 unidades entre escolas, museus, teatros e centros culturais espalhadas na capital baiana.

Atualmente, grande parte do corpo docente é concursado, sendo composto por mestres e doutores, que formam um consistente grupo de pesquisadores e artistas. Em relação aos dados de raça/cor desses professores até o ano de 2022, a Pró-Reitoria de Desenvolvimento de Pessoas da universidade baiana informa haver um total de 2.602 professores, no qual 40,4% são pessoas negras. Tal porcentagem, segundo a instituição, se deve a medidas tomadas com a percepção de que o alcance da Lei nº 12.990/2014 - que trata da implementação das cotas nos concursos públicos do âmbito federal - não atingia os processos seletivos do magistério, fato que levou nos anos de 2018 e 2019 a realização de concursos específicos voltados para este público em diversos departamentos.

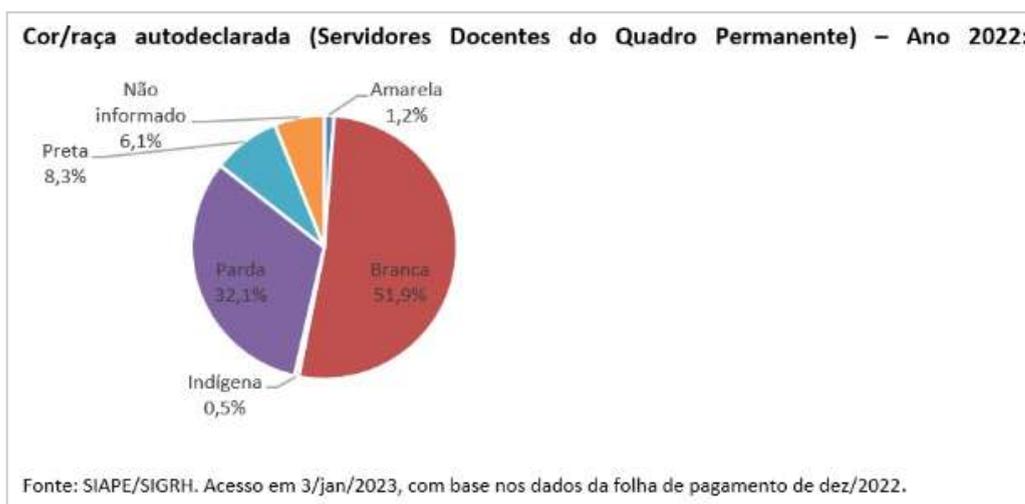


Imagem 14 - Gráfico cor/raça dos servidores docentes do quadro permanente da UFBA

Como uma das primeiras universidades federais a implementar programas de assistência estudantil, ainda na década de 1970, o debate a respeito do desenvolvimento de programas voltados para o público que acessava a instituição era recorrente. Seguindo tal aspecto e considerando a intensa articulação do Movimento Negro que se expandia no país, a discussão sobre a formatação de políticas afirmativas relacionadas ao acesso já vinha sendo discutida mais intensamente desde 2002 na UFBA, ano em que foi criado o Comitê Pró-Cotas. Em

2005 uma proposta voltada para o acesso à graduação foi implementada na universidade baiana, após a sanção da Resolução nº 01/2004 do Consepe (Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão), num período em que há grande efervescência das discussões e implementações pelas universidades públicas do país de modelos próprios de cotas destinadas ao ingresso de estudantes negros (pardos/pretos) no ensino superior.

O primeiro modelo de cotas implementado pela UFBA, foi estabelecido através de uma política estabelecida por meio da reserva de vagas no momento do vestibular - formato de processo seletivo com provas da própria instituição dividido em duas fases -, na qual havia a presença de um recorte étnico racial condicionado à passagem pelo candidato inscrito em etapas da educação básica realizadas em escola pública. Deste modo, foi estabelecido a reserva de 43% do total das vagas de todos os cursos de graduação para estudantes que tenham cursado o ensino médio e pelo menos uma série do ensino fundamental 2 em escolas públicas. Deste montante, 85% seriam reservadas para estudantes autodeclarados negros (pretos/pardos). Caso essas vagas não fossem preenchidas, elas seriam ocupadas por outras categorias, sendo primeiro por estudantes autodeclarados pretos e pardos de escolas particulares; e no caso de ainda assim restarem vagas, estas seriam preenchidas por candidatos da ampla concorrência. Além disso, havia uma reserva de 2% para estudantes indígenas descendentes que comprovassem ter estudado o ensino fundamental 2 e o ensino médio em escolas públicas. Por fim, em cada curso se admitia a criação de duas vagas extras para indígenas aldeados ou moradores de comunidades remanescentes dos quilombos, seguindo as mesmas premissas das demais categorias, ou seja, que tivessem cursado o ensino fundamental 2 e o ensino médio em escolas públicas. Essa reserva de vagas era aplicada em todas as fases da seleção e era desconsiderada em casos onde os percentuais de classificados dos grupos aptos às cotas superassem os percentuais estabelecidos na resolução, ou seja, havia a possibilidade do aumento de vagas destinadas a tais públicos a depender dos índices de aprovação em cada processo.

No período de vigência das modalidades de cotas criadas pela UFBA estavam presentes categorias que não foram contempladas posteriormente, através da Lei nº 12.711/2012, como por exemplo, uma modalidade separada para estudantes negros oriundos de escolas particulares e outra destinada aos povos

remanescentes de quilombo que partilhava a categoria com os estudantes indígenas aldeados. O gráfico da imagem abaixo foi retirado de um estudo divulgado recentemente pela universidade baiana, afim de mensurar o impacto no contexto dos oitos anos em que tal política, cujo modelo foi criado pela própria instituição esteve em funcionamento para o ingresso na graduação, apontando já uma notável transformação do perfil dos estudantes que acessaram os cursos disponíveis, alcançando índices percentuais próximos daqueles que vieram a ser estabelecidos pela Lei de Cotas.



Imagem 15 - Gráfico de Ingressos na graduação pela política de cotas na UFBA período 2005 à 2012

Em 2013 a UFBA realiza a implementação do ENEM como prova única para ingresso, além da adesão ao SISU como parte do processo seletivo, fato que se mantém até hoje, salvaguardadas as exceções das habilitações do curso de música, que possui prova específica de habilidades de caráter classificatório e eliminatório aplicada para os candidatos. Este ano também é marcado pela implantação, após a sanção da Lei nº 12.711/2012, das modalidades de cotas e proporções estabelecidas por tal legislação para o ingresso dos candidatos aos cursos de graduação da instituição, fato que reorganizou a estrutura da política que vinha sendo empreendida quanto a reserva de vagas. Na imagem abaixo é possível observar as modalidades de cotas seguidas pela universidade, no sentido de fazer cumprir o estabelecido pela Lei de Cotas.

Categoria / Cotas

Bm: Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

Am: Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

B: Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

A: Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

Bmd: Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

Amd: Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012)

Bd: Candidatos com deficiência que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

Ad: Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

Imagem 16 - Modalidades/categorias de cotas existentes na UFBA

No ano de 2018, a UFBA dá um novo salto quanto a ampliação das políticas afirmativas existentes na instituição, após no ano anterior já ter realizado a expansão da abrangência da política de acesso para a pós-graduação, com a implementação da Resolução do Conselho Acadêmico de Ensino - CAE nº 07/2018 que dispõe sobre a reserva de vagas supranumerárias (AQTR), para indígenas aldeados (FA), moradores de comunidades remanescentes de quilombos (FQ), pessoas trans (FT) e imigrantes/ refugiados (FI)³⁵ em situação de vulnerabilidade, assim a universidade amplia as modalidades de cotas ofertadas.

Atualmente o candidato que optar por utilizar as modalidades de cotas existentes na universidade federal baiana deve apresentar as comprovações correspondentes a categoria elencada. Assim, há a utilização de uma série de documentos que devem ser apresentados no momento da inscrição no SISU, na pré-matrícula online e/ou na matrícula presencial. O CadÚnico, por exemplo, é usado desde 2020 para comprovação de renda, devendo já estar emitido e/ou atualizado pelo candidato no momento da inscrição no SISU. Diferentes modalidades da autodeclaração também são utilizadas pelos candidatos que utilizam as cotas étnico-raciais ou supranumerárias, deste modo têm: a) a autodeclaração de pertencimento racial para o candidato que se considere negro; b) a autodeclaração concedida pela FUNAI ao candidato indígena aldeado; c) a autodeclaração para os candidatos quilombolas residentes em territórios certificados pela Fundação

³⁵ Os candidatos imigrantes e refugiados realizam um processo de ingresso distinto, não sendo utilizados o ENEM ou o SISU, o qual não será detalhado aqui, haja vista o recorte da pesquisa.

Palmares nos termos do Decreto nº 4.887/2003 fornecido pela Associação de sua comunidade e assinado também pela liderança; e d) a autodeclaração da condição de pessoa trans (transexuais, transgêneros e travestis).

Cabe mencionar, que desde 2019 os candidatos que se autodeclaram negros (preto/pardo) devem passar por uma banca de heteroidentificação, formada por cinco pessoas para avaliação fenotípica da condição expressada. A participação pelo candidato é obrigatória, podendo sua ausência resultar na eliminação do processo de ingresso na graduação.

Os efeitos causados pela aplicação da Lei de Cotas e pela ampliação das modalidades estabelecidas com a reserva de vagas supranumerárias, também foram divulgados recentemente pela instituição no intuito de mostrar os impactos quanto ao perfil dos estudantes que ingressaram nos cursos de graduação da UFBA. É possível ver que a universidade divide o período de 10 anos, em outros dois momentos para além daquele já mostrado anteriormente (na imagem 15), sendo o primeiro a partir do ano de 2013 - considerando o início da vigência da Lei nº 12.711/2012 - e outro a partir do ano de 2017/2 quando é incluído as categorias supranumerárias a política afirmativa.

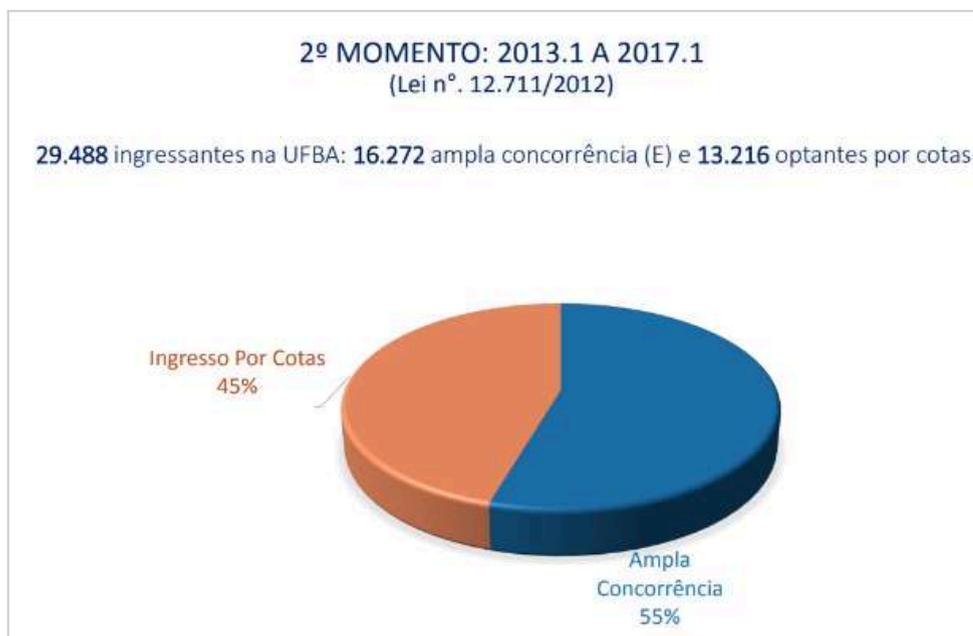


Imagem 17 - Gráfico de Ingressos na graduação pela política de cotas na UFBA período 2012 à 2017/1 (após a Lei nº 12.711/2012)



Imagem 18 - Gráfico de Ingressos na graduação pela política de cotas na UFBA período 2017/1 à 2022/1 (após inclusão de categorias supranumerárias)

Ainda que seja recente a ampliação da proposta efetuada pela instituição, não sendo possível visualizar um impacto numérico expressivo em relação a implantação da Lei nº 12.711/2012, realizando uma comparação entre os dados apresentados pelos três períodos mostrados nos gráficos das imagens divulgadas (15, 17 e 18), nota-se que a UFBA manteve seu percentual de candidatos que ingressaram através da política de cotas desde o primeiro momento, fato que é promissor, haja vista que ela confirma que tal política tem chegado ao público de destino reforçando sua importância e necessidade de permanência para a concessão do acesso ao ensino superior.

Cabe destacar também, que a UFBA já registra um avanço a mais para a modificação do contexto motivado pela implantação das políticas afirmativas, além de reforçar seu posicionamento favorável com relação à proposta de reserva de vagas para o ingresso na universidade, com a inclusão das categorias supranumerárias. Há que se considerar, que a implementação dessa proposta modifica a abrangência do público, com a entrada oficial de outros grupos minorizados e a mercê de grande vulnerabilidade social. Assim, avaliando o contexto pode-se afirmar que, uma vez implementada tal proposta, significa que houve o resgate e a atualização de uma demanda que não foi incluída na Lei de Cotas, mas que, em parte, a UFBA já havia identificado na primeira década dos anos 2000, como é constatado com as opções de modalidades existentes na política elaborada e implementada pela instituição em 2005.

Aplicando uma lupa e realizando um direcionamento ao curso de dança, a UFBA abriga a primeira graduação desse campo de conhecimento no país, criada em 1956, período fértil de renovação cultural no âmbito universitário regional. Reconhecida como a primeira do gênero presente no ensino superior, a graduação em dança da Universidade Federal da Bahia torna-se referência da dança moderna no país e na América do Sul, destacando-se por seu perfil contemporâneo e pela frequente apresentação de avanços estéticos, além da visão crítica e inovadora a respeito da Dança no decorrer de sua história.

Sendo a Arte um pilar importante no desenvolvimento da UFBA desde o seu início, a estruturação da graduação em dança seguiu passos semelhantes a de outros cursos da área artística presentes na instituição na época, sendo convidados artistas internacionais para estruturar a proposta a ser desenvolvida. A Escola de Dança foi fundada pela polonesa Yanka Rudzka, que esteve na gestão do curso entre 1956-1959, posteriormente, o artista alemão Rolf Gelewsky assumiu, permanecendo entre 1960-1965, marcando intensamente o direcionamento pedagógico do curso.

Tendo mais de 50 anos de existência, a graduação em dança da UFBA funciona em prédio próprio localizado no Campus Ondina na cidade de Salvador, sendo uma unidade autônoma cujo funcionamento possui um registro consolidado institucionalmente, sustentado por várias décadas em uma posição marcada pelo pioneirismo no ensino, pesquisa e extensão em Dança. A presença de grupos artísticos como o GDC - Grupo de Dança Contemporânea da UFBA, Grupo Odundê, Grupo Experimental, Grupo Imagem e o Grupo Tran-Chan colaboram junto de outros no desenvolvimento de pesquisas artístico-acadêmicas que apresentam um amplo repertório de obras coreográficas, além de se estabelecerem como local para residência artística e possuírem o reconhecimento de excelência no âmbito nacional e internacional.

Hoje a unidade oferta um amplo leque formativo na área da dança, possuindo além dos 4 cursos de graduação a pós-graduação com especialização, mestrado acadêmico e profissional, e doutorado. O corpo docente conta com mais de 20 profissionais qualificados, em sua maioria formados em Dança, com titulação de doutores e pós-doutoramento no exterior, sendo a maioria servidores efetivos. A

relação de raça/cor do grupo não é divulgada nos canais institucionais, não sendo possível apontar numericamente se há alguma discrepância em comparação aos dados divulgados pela universidade a respeito desse aspecto com o grupo de professores em exercício atualmente. No entanto, é válido informar que ocorreram concursos específicos na escola voltados para a contratação de profissionais negros, além de outros cujo o objetivo era encontrar docentes para ocupar eixos temáticos específicos, como por exemplo, de danças negras e afro-diaspóricas, questões relacionadas a gênero e acessibilidade, pensando em ampliar a abrangência no desenvolvimento do currículo.

Os cursos de graduação disponíveis na universidade baiana movimentam fortemente a dinâmica de funcionamento da unidade, possuindo as modalidades de Bacharelado em Dança diurno com a oferta de 20 vagas e a Licenciatura em Dança diurno com 25 vagas, sendo estes os cursos com maior tempo de existência. Posteriormente, a Licenciatura em Dança noturno foi criada no âmbito do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, com a oferta de 30 vagas, e por fim a Licenciatura em Dança na modalidade EAD, único do gênero no país, sendo um curso de Licenciatura em Dança na modalidade de Educação a Distância, oferecido pela Escola de Dança da UFBA em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) se caracterizando como um curso eventual.

O ingresso na graduação em dança na UFBA, com exceção da modalidade EAD, ocorre através do SISU, assim o candidato deve realizar além da prova do ENEM a inscrição na plataforma do Sistema de Seleção Unificado. O curso não exige prova de habilidade específica em dança, entretanto, espera-se que os candidatos possuam experiência prévia com a dança, fato que não condiciona a seleção mais que pode incidir na permanência, haja vista os objetivos e a justificativa da formação, seja qual for a modalidade escolhida (licenciatura ou bacharel), ao apontar que tal aspecto impacta na atuação profissional futura deste estudante, principalmente para aquele que irá lecionar em espaços formais e não formais de aprendizagem, podendo, portanto, considerar que a proposta curricular se estrutura no aprofundamento e ampliação das habilidades já adquiridas anteriormente pelo candidato.

Com relação ao perfil dos estudantes do curso, não foram encontrados dados que demonstram numericamente a relação de raça/cor dos discentes com matrículas ativas ou não na graduação, tão pouco um direcionamento quanto ao uso expressivo, acompanhando assim o demonstrativo geral da universidade, das modalidades de cotas, em especial, a étnico racial negra para o ingresso no curso. Fato que deixa uma lacuna quanto a apresentação mais descritiva do contexto, mas que se estabelece como um ponto para a argumentação da necessidade de que tais informações sejam divulgadas com maior empenho.

Este estudo parte da premissa de que tal levantamento já tenha sido realizado, considerando o avanço nas discussões a respeito das cotas e do pertencimento racial da população, além de ser possível constatar que tais dados já existem, uma vez que a universidade baiana divulgou os números deste estudo recentemente. No entanto, percebe-se que a apresentação dessas informações ainda não são consideradas relevantes ao ponto de estarem de forma permanente na página da instituição, que apresenta uma interface pouco intuitiva e com outras lacunas de assuntos relevantes, não somente para esta pesquisa como também para o público em geral, como o próprio uso das cotas e as formas de ingresso disponíveis para entrada nos cursos de graduação da instituição.

Ainda sim o ambiente formativo conjecturado a respeito dessa que é a graduação em dança mais antiga do Brasil, apresenta outros aspectos com relação a ausência física, subjetiva e epistêmica que se confirmam a partir do histórico apresentado, e que vem de encontro aos relatos dos estudantes membros do Coletivo Núcleo Eus, fazendo com que sejam percebidos que aspectos eurocêntricos estejam fortemente presentes no currículo e em seu desenvolvimento, apontando que as medidas já implementadas ainda não são suficientes para uma modificação significativa desse estado de apagamento dos conhecimentos afro-orientados.

Em sua trajetória, o curso de dança da UFBA se firma sobre perspectivas hegemônicas eurocêntricas, ainda que esteja localizado naquela que é a cidade mais negra do país, corroborando do direcionamento excludente que perpassa a construção da universidade brasileira. Fundada no estilo da Dança Moderna Européia, mais especificamente da linhagem da Dança Expressionista Alemã, a

graduação da universidade baiana passa por inúmeras reformas de ensino e adequações curriculares que reforçaram, durante um longo período, uma corrente de pensamento universalista, primando pela apresentação de um padrão estético versado pela branquitude.

Caracterizada por uma pujança ativista, que aliás pode ser colocada como uma forte marca desta instituição acadêmica, as conexões promovidas, em parte, pelo público que frequenta como discente o curso, colabora para a permanência dessa característica que impulsiona o amadurecimento de uma proposta curricular mais integrada culturalmente a cena artística da Bahia, incluindo novas metodologias artístico-pedagógicas e avançando, ainda que em certos momentos de forma experimental, na inclusão de expressões afrodiaspóricas e outras, apelando para o caráter investigativo aplicado a formação.

Para tal, basta considerar a quantidade expressiva de grupos artísticos, experimentais ou não, permanentes ou não, que existem como projetos na Escola de Dança e que são de fato laboratórios de criação, cujas obras alimentam o cenário artístico da cidade. No entanto, é justamente nesse ponto que incide a atuação do Coletivo Núcleo Eus, afinal em um curso de dança dentro de uma universidade pública localizada em uma cidade marcada pela negrura, há espaços para que tais corpos escuros estejam presentes, tendo a estética de seus corpos expressadas pela dança sendo apreciados ou suas temáticas propulsoras consideradas e discutidas no âmbito do processo criativo presente no processo de aprendizado em dança?

A formação em Dança da UFBA de fato apresenta características singulares, em parte por ser um curso em nível superior consistente, com pilares sólidos e anos de existência, trilhando caminhos que durante muito tempo foram abertos de forma solitária, mas a ausência, essa característica comum presente na estrutura da universidade brasileira, faz com que essa ideia do caráter institucional do racismo esteja presente, manifestando-se de forma “menos evidente, muito mais sutil, menos identificável em termos de indivíduos específicos que cometem os atos” (ALMEIDA apud HAMILTON and TURE, 2020, p. 43), porém não menos destrutivo. Portanto, a escuta de vozes dissidentes podem relatar denúncias, tanto quanto apresentar

propostas empreendidas no combate a tal violência que apontam a direção para outras medidas que levem a reversão desse *status quo*.

2.2.3.2. História e atuação do coletivo



Imagem 19 - Logo do Coletivo Núcleo Eus da UFBA

O Coletivo Núcleo Eus iniciou suas atividades no ano de 2018 a partir de um encontro entre estudantes do curso de graduação em dança da UFBA, que ocorreu de forma espontânea e regada de empatia. Sentados numa mesa de bar, com muita conversa e cerveja “pra molhar o bico”, os quatro integrantes se reuniram com o intuito de compreender a situação da ausência das epistemologias afro-orientadas que perdurava na formação em dança. Tal situação estimulou a criação do coletivo, que teve, num primeiro momento, a intenção de se apoiarem mutuamente para estar naquele espaço formativo, como também em estabelecer um formato de atuação organizada, de modo a trazer visibilidade às produções negras. Zózimo Bulbul (2021) relata esse despertar que levou a criação do Núcleo Eus.

A gente se encontra no começo de 2018. Nós nos conhecemos nessa época, eu e o Mestre King fazíamos uma disciplina juntos na graduação e numa das discussões com um grupo de estudantes pretos pressionando essa posição de nossas histórias e das referências frente aos professores, eu fiquei com aquela cara meio que: “o que está acontecendo?”. Aí eu falei: “em vez da gente ficar aqui reclamando porque não fazemos alguma coisa?”. Mas naquele momento eu disse isso e saí, não me conectei. No ano seguinte nos encontramos novamente em outra disciplina, estávamos fazendo uma pesquisa para um processo de criação e a gente olha em volta e percebe que continuava tudo igual, foi quando falei que a gente precisava fazer alguma coisa. Então chamei Mestre King e disse pra ele que nós precisávamos de fazer algo, montar um plano para acabar com a situação que estava ali e trazer visibilidade pra gente, porque ninguém ia fazer isso por nós. Eu já estava escrevendo algumas coisas e Mestre King acabou

chamando Grande Otelo e Ismael Ivo. Nós então marcamos e nos encontramos pra bater um papo sobre o que era pra cada um estar ali naquele ambiente [a universidade] e como a gente podia se apoiar, porque uma das coisas que nós vemos com o Diáspora³⁶, por exemplo, era a armadilha da gente ficar ali se dedicando e se criticando tomando por base uma perspectiva muito embranquecida pautada pela eficiência, pela meritocracia, por uma proatividade estranha. (BULBUL et. al, 2021 - informação verbal)

O Núcleo Eus é formado por quatro estudantes que cursam o bacharelado e/ou a licenciatura em dança na UFBA. A perspectiva do homem negro na sociedade é um elemento relevante que atravessa parte do pensamento que constitui o nome do coletivo. O trocadilho com o pronome pessoal “eu” esvazia o sentido individualista do termo, ampliando-o e o humanizando dentro de uma perspectiva do ser. Ainda que cause certo estranhamento na boca ao pronunciar, tal sensação acaba sendo superada quando aplicada a lógica profunda de se conectar com o outro, com suas histórias, sentimentos e experiências. Zózimo BulBul (2021) menciona sobre a criação do nome do coletivo e atribui a ele parte da visão desse grupo de estudantes.

Nós fomos discutindo sobre isso e chegamos num lugar em que era necessário aceitar o nosso eu e estar conectado com o outro, apoiando para que ele pudesse ser e eu também, por que ser eu é ser vários. Então a gente fez essa brincadeira com a primeira pessoa e chegamos ao nome Eus, direcionando para as possibilidades e as várias camadas de coisas que a gente vai vivendo, e que fez com que nós chegássemos aqui, percebendo o caminho que nós percorremos e vislumbrando diferentes possibilidades de futuro para que a gente se fortaleça, sobreviva e siga frente àquilo que nos mina, que nos desestimula. (BULBUL et. al, 2021 - informação verbal)

A ânsia de realizar algo de modo que reverberasse em uma mudança do estado de invisibilidade das corporeidades negras na dança, estabelece o objetivo do coletivo de ocupar espaços nos quais fosse possível desenvolver e apresentar trabalhos artísticos, bem como ideias e conhecimentos afro-orientados. Os questionamentos acerca da ocupação dos espaços com a presença/ausência de artistas negros e seus trabalhos também é um forte motivador, não só do fazer como também da própria criação do Núcleo Eus, como é possível ver na fala de Mestre King (2021).

³⁶ O Diáspora foi um grupo de 8 pessoas que se juntou, eram 4 homens negros e 4 mulheres negras, com o intuito de montar um coletivo de pesquisas negras. Fizemos uma única reunião que foi uma confusão, um falando por cima do outro, cada um querendo fazer uma coisa. Acaba que a gente monta uma única dança e depois o coletivo se desfaz. Houve desentendimentos, mas todo mundo se fala, ainda juntamos algumas pessoas para realizar algumas propostas e conversar. (BULBUL et. al, 2021 - informação verbal)

Assim como o coletivo surgiu com essa proposta de visibilizar o que cada um de nós está construindo, nos eventos, por maior que seja, a gente sempre pensa em como vamos participar e incluir alguma produção nossa. Isso é algo indispensável, porque é assim: a gente convida amigos, pessoas que a gente admira para compartilhar, fazer as trocas, mas esse é um espaço pra gente também. E essa é a grande questão que motivou a criação do coletivo. Onde as nossas produções são colocadas? De que forma elas são incluídas? Igual as pessoas falam sobre a cena artística de Salvador e quando a gente vai ver ela é mais um lugar embranquecido, que acontece nos grandes teatros, mas o que tem sido realizado em outros lugares? Sabemos que os artistas negros tem uma produção intensa. Falar da negritude e das interseccionalidades também é algo importante. Falar sobre as mulheres negras, a ancestralidade, o público LGBTQIA+, sobre a periferia. Sempre tem esse movimento de buscar saber o que essa galera tem a dizer. (BULBUL et. al, 2021 - informação verbal)

Nesse sentido, é que a proposta de estruturação do Núcleo Eus apresenta uma série de pilares que orientam o fazer do coletivo, reunindo aspectos que relacionam os objetivos, a motivação e a escolha elencada na abordagem metodologica e no recorte racial das referências epistêmicas que são utilizadas. A proposta que origina a criação do coletivo com a ideia de apoio mútuo, dá o tom de como ocorre o funcionamento do espaço construído, um quilombo marginal de ideias cujos alicerces reúnem princípios relacionados a coletividade, ao protagonismo negro e a disseminação de saberes negros. Tudo isso imbricado, estabelecendo uma rede que sistematiza o formato de organização do coletivo, bem como sua própria existência.

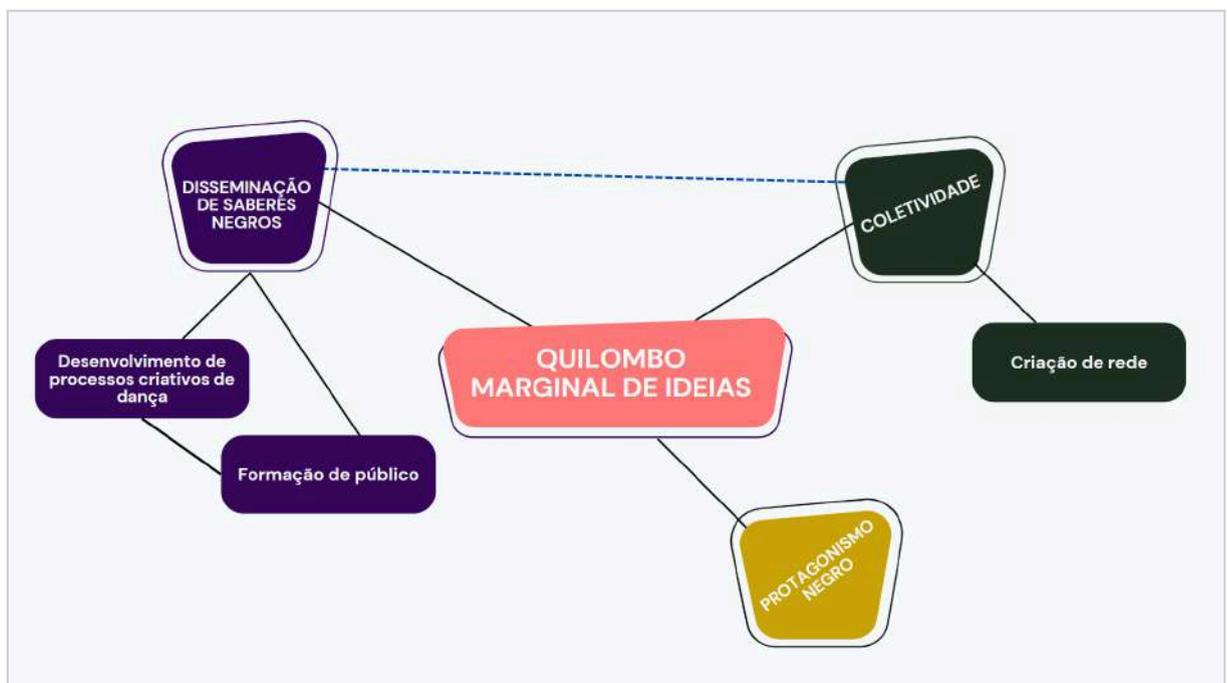


Imagem 20 - Pilares de atuação do Coletivo Núcleo Eus (UFBA)

No ano seguinte à sua criação, em 2019, o Núcleo Eus realiza sua primeira ação com a Mostra Etnografias Urbanas Subversivas. O evento também chamado de Mostra Eus, foi construído a partir de uma perspectiva de atuação interventiva, de modo que as pesquisas desenvolvidas por cada integrante não só impulsionassem a existência do coletivo, como também, a proposta da criação e ocupação do espaço com trabalhos e experimentos artísticos que são marginalizados.



Imagem 21 - Material de divulgação da Mostra Eus

Outra ação importante que o coletivo promove é uma oficina de Escrita Coletiva destinada aos estudantes da graduação que tem o propósito de auxiliar na criação de projetos para participar dos editais internos da UFBA. Essa iniciativa visa

difundir os espaços acadêmicos que possam ser ocupados pelos estudantes negros ressaltando o exercício do protagonismo estudantil.

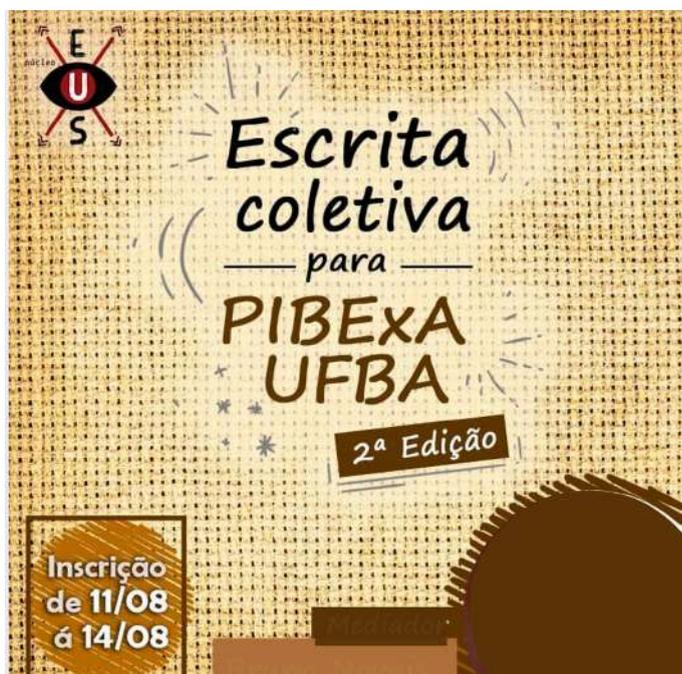


Imagem 22 - Material de divulgação do Escrita Coletiva

As duas ações se constituem como as principais iniciativas de atuação do Núcleo Eus que envolvem a participação de público, no entanto, a Mostra Etnografias Urbanas Subversivas se caracteriza como um grande movimento de resposta gerado pela postura de enfrentamento do coletivo. O evento se divide em quatro eixos de ação autônomas, que oportunamente ocorrem de forma individual, ou seja, de forma separada da programação da mostra que costuma acontecer anualmente. No entanto, como cada eixo de ação é utilizado como ação individual, pode-se dizer que os eventos promovidos se alternam entre espaços da universidade, espaços da cidade e espaços virtuais seguindo a perspectiva de ocupação de diversos territórios.

Considerando que cada um dos eixos pode ser exercido de forma independente, eles são aqui compreendidos como uma abordagem metodológica que organiza a estrutura de atuação do Núcleo Eus. Então, para além do projeto de Escrita Coletiva que possui um carácter inclusivo, no que tange o acesso a programas e políticas, e ocorre de maneira totalmente separada da mostra, o Xirê de Saberes com rodas de conversa acerca de temáticas variadas sobre a produção artística negra, a Residência Artística que constitui-se de momentos de imersão

voltados para a criação, as Oficinas que estabelecem momentos de experimentação em dança e por fim, a Mostra Artística com a apresentação dos trabalhos de artistas negros são vertentes de ações propositoras orientadas a partir dos elementos em comum das pesquisas desenvolvidas por cada integrante.

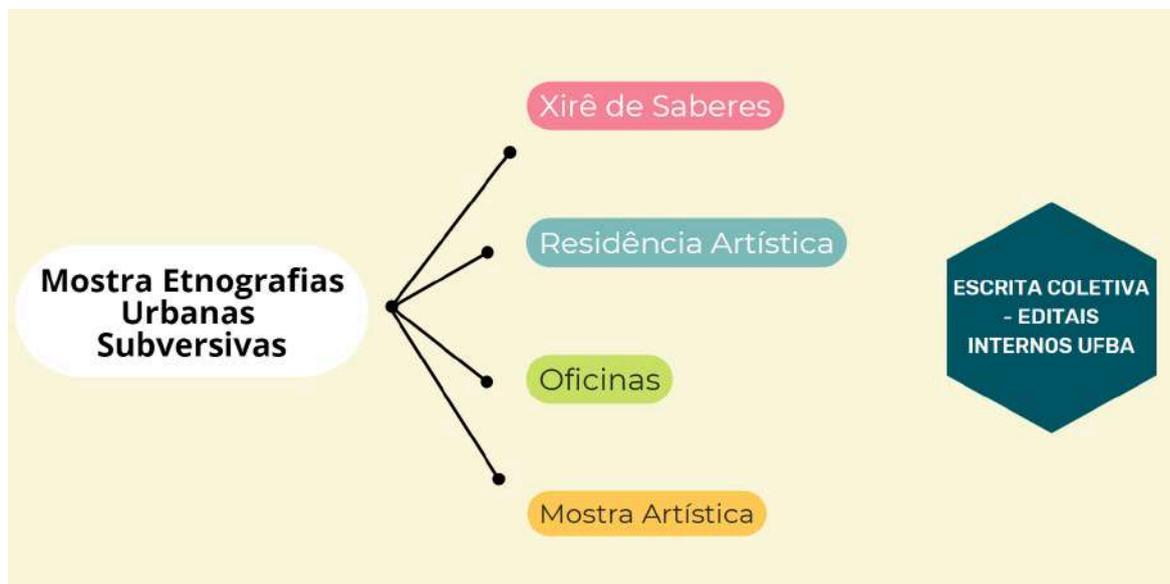


Imagem 23 - Abordagem teórica metodológica do Núcleo Eus (UFBA)

Normalmente, a realização de cada eixo conta com a participação protagonista de pelo menos um membro do coletivo, além da presença de convidados. Essa perspectiva de reunir outros artistas negros é um ponto elementar a ser ressaltado, podendo compreender que o próprio evento em si é tomado como uma possibilidade de resposta frente a negativas recebidas para aquilo que destoa do padrão hegemônico da cena artística. Zózimo Bulbul (2021) relata a respeito no trecho.

Eu tinha alguns escritos com algumas ideias e uma vontade de construir uma forma de atuar que abrisse a possibilidade da gente contar as nossas histórias. E acabou que cada um de nós estava desenvolvendo naquele momento suas próprias pesquisas criativas. Nos auxiliamos nesse processo e percebemos que as nossas histórias era um agregador, já que nossas experiências nos davam voz. Nesse processo nós fomos nos debruçando sobre a etnografia que juntou com a força da cidade e situações de policiamento extensivo sobre pessoas como nós e também uma ânsia de responder com um não todos os não que deram pra gente. Porque cada coisa dessas que se apresentam é um não a intenção, ao desejo da gente. E a intenção seguiu assim, fazer tudo diferente do que as coisas estavam sendo feitas nesse ambiente. (BULBUL et. al, 2021 - informação verbal)

A divisão em quatro eixos de ação autônomas que compõem a mostra é uma característica relevante, principalmente quando é identificado uma nítida preferência do coletivo pelo desenvolvimento de trabalhos a partir da criação e experimentação

artística. Em um primeiro momento, tal atitude aparenta denotar uma exclusão de possíveis relações com a formação em dança, no entanto, à medida em que a investigação acerca do coletivo é aprofundada são percebidos aspectos relacionados ao âmbito educativo. Principalmente quando miramos nos pilares que ancoram o coletivo, demonstrando que na busca por visibilidade, a construção e a ocupação de espaços seguros de aprendizado são aplicados.

As interseções dos pontos em comum da pesquisa de cada um dos quatro integrantes, acaba sendo o ponto de partida para as articulações que tecem as amarrações das histórias narradas e impulsiona o desejo de reunir e mostrar para as pessoas outras possibilidades da criação e do fazer artístico em dança, como é possível perceber na fala de Ismael Ivo (2021).

Uma coisa que acho legal é que nós quatro temos pesquisas muito diferentes uma da outra, mas a nossa história e convivência passa por nossas pesquisas, então acaba que encontramos pontos que se cruzam. Então essa diferença não acaba sendo algo que gere conflito. No Núcleo Eus a gente conseguiu perceber essas diferenças e potencializá-las sempre buscando caminhos possíveis e mapeando pontos de interseção. Tem muita conversa então a gente vai chegando em consensos. (BULBUL et. al, 2021 - informação verbal)

A criação de espaços seguros de acolhimento, no qual esses sujeitos e suas sapiências se fizessem presentes, permitiu a realização de momentos destinados a experimentos voltados para o desenvolvimento de processos criativos em dança, fazendo com que esses ambientes de aprendizado seguissem uma perspectiva de laboratório, cujo direcionamento formativo se dava a partir do momento em que há a apresentação, disseminação e compartilhamento dos conhecimentos afro-orientados para a inserção de elementos que estimulavam a produção de trabalhos artísticos.

A perspectiva crítico-reflexiva de uma possível atuação docente repousa, justamente, nos aspectos relacionados à mediação de pesquisas voltadas para os processos criativos. Tal premissa é constatada, a medida em que é observado o intuito de estabelecer a figura de um interlocutor na atuação por meio dos eixos de ação, de modo a facilitar o diálogo entre corpo e dança, arte e educação. Assim, pensando no âmbito da formação no ensino superior, esse aspecto se apresenta como potencial educativo, uma vez que a captação de participantes e do público presente nos eventos promovidos se deu, em grande medida, na universidade. Tal percepção pode ser compreendida a partir da fala de Ismael Ivo (2021) que pondera

tal circunstância como um impacto oriundo da relação entre o coletivo e a universidade aplicado a sua própria experiência discente.

Fico pensando como o Núcleo Eus auxiliou no curso e na realização da minha pesquisa, quando chego [no coletivo] e vejo como a gente pode fazer isso de forma conjunta pensando no como. É aí que essa pesquisa se torna coletiva. Então, essa junção das experiências com alguns dos professores e com o Núcleo proporciona uma percepção de quais maneiras eu posso estar e utilizar esses espaços que são utilizados nos meus processos criativos, por exemplo [...]. Mas pra isso, essas iniciativas passaram por um processo interno de discussão e adaptação, um dirige o outro. Então eu enxergo que o impacto está nisso nessa possibilidade de relacionar a graduação com o Eus impulsionando esses projetos. (BULBUL et. al, 2021 - informação verbal)

Compreender que o desenvolvimento de ações educativas a partir da criação artística é uma rica possibilidade, precisa estar mais presente quando nos propomos a buscar ressonâncias das respostas que estão sendo ditas, em face da percepção da ausência. Afinal o estudante que se gradua permanece sendo um artista, pois tal característica não é retirada durante a construção de seu perfil docente. A prerrogativa de que a atuação do coletivo auxilie no desenvolvimento de um professor-artista-pesquisador pode ser aplicada, haja vista os pilares de atuação do Núcleo Eus junto de sua abordagem metodológica. Se essa lacuna de referenciais foi identificada na graduação, houve também a reflexão de que há fatos sobre a realidade sendo negligenciados, uma vez que se percebe a necessidade da construção de alternativas que concedam visibilidade para o que é negro, considerando o que vem sendo produzido por livre iniciativa afirmativa tanto na cena da cidade, quanto pelos estudantes dentro das disciplinas do curso.

As ações realizadas pelo Núcleo Eus acabam gerando um impacto na formação em dança, uma vez que tanto os integrantes, quanto grande parte do público que participa das ações são da universidade. No entanto, é importante salientar que o coletivo sempre manteve uma atuação que não se restringia a academia, pelo contrário, a perspectiva de se lançar para além dos muros, abarcando uma perspectiva de estabelecer um trânsito entre o que está presente na cidade e o que está na universidade, faz parte da construção da visibilidade das produções negras.

Nossas produções têm uma interlocução com a universidade pois nos encontramos ali e ocupamos este espaço com o propósito de articular acesso, mas isso não é tudo. A gente articula também com a cena fora da universidade. E há liberdade para cada um trazer para o coletivo uma ideia que venha de uma iniciativa diferente e que parta para outro lugar diferente

daqueles que já ocupamos. Daí vamos conversar pra ver se a proposta é algo que caiba no Núcleo Eus se é melhor adaptar ou esperar e fazer em outro momento. Mas o lugar do protagonismo de cada integrante aliado a fortalecer o nome do coletivo e assim subverter é um princípio importante. (BULBUL et. al, 2021 - informação verbal)

A reflexão acerca do panorama cênico da cidade, se juntou com as ausências apresentadas na graduação, que somadas eclodiram dando origem às ações propostas. As indagações acerca de onde estão as produções negras era um propulsor para que os integrantes buscassem modos de viabilizar a realização das ações, sempre tendo em vista os princípios que se estabelecem como pilares que sustentam a existência e prática do Núcleo Eus. Ismael Ivo (2021) menciona que a construção da mostra, por exemplo, sempre foi planejada, ainda que existissem entraves logísticos e financeiros para realizá-la.

Vamos fazendo as coisas na *seviroulogia* [vai se virando] e tudo vai acontecendo. A gente saiu da idealização, daquela proposta massa que só fica na cabeça, começamos a pensar nesse lugar do agir e de não só questionar tudo o que nos incomodava esperando o outro se movimentar. Começamos a entender como é fazer a produção de, e para os corpos pretos. Essas pessoas que colam com a gente apoiando, vindo compor a programação, nós entendemos que eles são as outras variantes do Eus. Nessa última edição da mostra nós fomos surpreendidos com a quantidade de pessoas que foram alcançadas. É até meio louco pensar que conseguimos ser aprovados na Lei Aldir Blanc com uma proposta que a gente nem pensava que ia passar. E isso de poder realizar o pagamento das pessoas que participaram também foi uma satisfação, sabemos como é o corre para as pessoas pretas. Então é isso, sempre fazemos tudo nessa perspectiva de aquilombamento. (BULBUL et. al, 2021 - informação verbal)

O reconhecimento do Núcleo Eus por instâncias institucionais não foi alvo de preocupação dos integrantes, pois o foco estava direcionado de forma incisiva em se estabelecer como espaço seguro, sendo um lugar artístico colaborativo. Para isso, eram necessários que outras pessoas do mesmo grupo social dos integrantes reconhecessem tal existência. De fato, era essa a validação que mais importava, pois ela carregava os sentidos de aquilombamento presentes nos pilares que ancoram o coletivo, como também, fazendo parte das premissas que orientam as estratégias de suas práticas. A respeito, Zózimo Bulbul (2021) menciona.

Tem algumas coisas que sempre gosto de trazer. A brincadeira com a palavra [Eus] tem toda uma estrutura que mescla as nossas vivências, mas também é teórica. O Núcleo nasce dentro da universidade. Tem também esse lugar da gente levantar as nossas vozes por causa do conhecimento preto que é produzido e que está presente nas nossas vidas. O aquilombamento é sobre o poder adjetivo, mas também é sobre o poder verbo. E pra nós isso vem no sentido de poder viver, poder dizer e fazer algo que transforme nossa realidade. E quando a gente se junta e começa a garimpar os afetos é que a gente consegue perceber e expressar essa

sensação de solidão que a gente vive quando está caminhando na intenção de evoluir, mas que acaba atrapalhando a gente nessa progressão. Isso é uma coisa que sempre está presente quando trabalhamos juntos, que é desarticular a solidão de modo que a gente consiga acessar mais plenamente as coisas, isso é parte de construir visibilidade pra gente. Ou seja, isso de poder acreditar em si e no outro, no seu trabalho o apresentando em um espaço, fazendo tudo isso juntos é uma estratégia de sobrevivência.(BULBUL et. al, 2021 - informação verbal)

Até o momento o coletivo já realizou três edições da Mostra Etnografias Urbanas, sendo que a segunda edição foi online em decorrência da pandemia e contou com o fomento através da Lei Aldir Blanc. Tal fato fez com que o evento se expandisse, alcançando um grande público de fora da universidade. Em um momento no qual o mundo era assolado pela instabilidade causada em decorrência da Covid-19, a Mostra Eus também adentrou o ambiente virtual e estabeleceu ali um espaço seguro afetuoso, propício para trocas e o acolhimento de ideias, conhecimentos e criação conjunta.

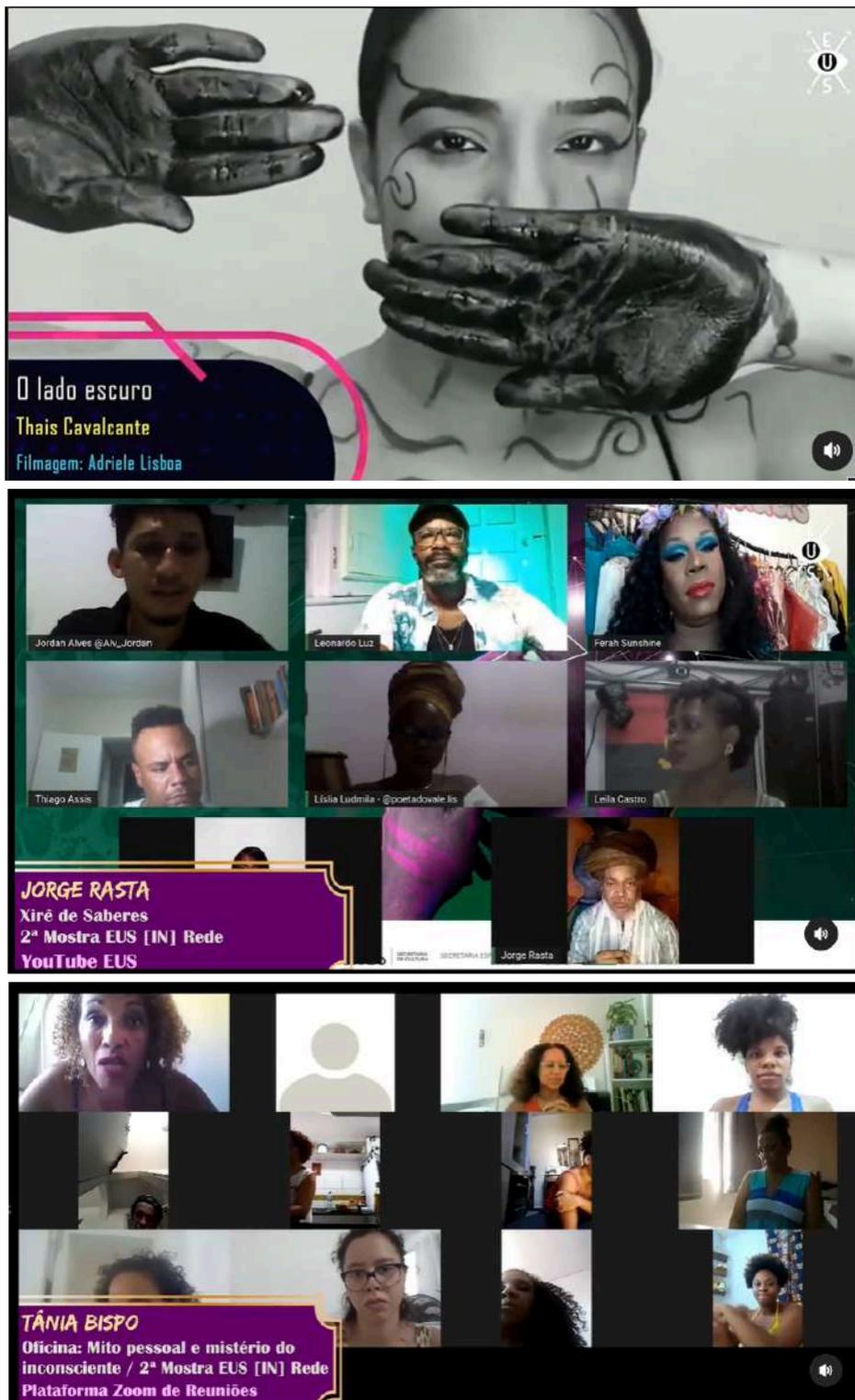


Imagem 24 - 2º edição da Mostra Eus [in] rede

A ampliação do público que participou da edição online da mostra conduziu o coletivo a refletir com mais afinco nas interlocuções entre o lado de dentro e o lado

de fora da universidade, e em como o Núcleo Eus poderia explorar isso. Mestre King (2021) relata sobre isso.

Com a segunda mostra que aconteceu de forma virtual durante a pandemia, a gente já se questiona qual é o público que queremos atingir, ainda mais pensando no contexto que nós estávamos vivendo naquele momento. Aí a gente começa a focar também nessa galera que está fora da universidade produzindo. Ficamos pensando muito em como ser uma via para juntar as pessoas desses dois espaços. Aí começamos a pensar como esses saberes estão circulando entre esses dois espaços. Acho que retorna um pouco para o que Grande Otelo fala sobre a experiência dele de entrar na universidade, será que as pessoas sabem que aquele é um espaço público? Será que elas sabem o que é feito ali dentro? Como podemos favorecer essa troca? A coletividade está nisso em querer de fato ouvir outras vozes. É estar junto e fazer uma roda do Xirê de Saberes com aquele tanto de gente de diferentes áreas, de diferentes lugares e virar aquela bagunça boa de pessoas trocando e encontrando um ponto em comum que nos une dentro da nossa pretura. (BULBUL et. al, 2021 - informação verbal)

Essa decisão de expandir a perspectiva de público trazida pela 2º edição da Mostra Eus [in rede] no ano de 2020, serviu para colocar em reflexão os anseios que os integrantes depositavam no coletivo. A redefinição das metas foi um apontamento sinalizado por Ismael Ivo (2021), insinuando que possíveis ecos da passagem do Núcleo Eus pela graduação em dança da UFBA possam existir, porém a definição dos rumos da continuidade do coletivo se desvincula da graduação.

Quando a gente chega e realiza um super evento com mais uma edição da Mostra Etnografias Urbanas de forma online por causa da pandemia com slam, dança e outras coisas, colocando tudo o que a gente tinha sonhado, tendo o dinheiro da Lei Aldir Blanc, ficamos discutindo depois que passou em como manter esse padrão. Com essa edição ganhamos visibilidade na cidade, o coletivo ficou conhecido. Não é mais como no início onde a gente era conhecido só dentro dos limites da UFBA. Agora vemos a necessidade de desvincular o que é produzido por cada um dentro da Escola de Dança pelo o que é produzido dentro do coletivo. Nós não somos mais um coletivo da UFBA, ainda estudamos lá, seja na graduação ou na pós, mas a partir do momento em que todos nós não estivermos mais na escola o Núcleo Eus vai continuar existindo fora daqueles muros. (BULBUL et. al, 2021 - informação verbal)

Atualmente o Núcleo Eus já realizou três edições da Mostra Eus e segue elaborando as novas metas para continuidade. A opção em trazê-lo para pesquisa se situa justamente no desafio de descamar as várias camadas para compreender o coletivo, seguindo um pouco da lógica de pensamento que funda seu nome Eus. O senso de coletividade que permite a criação de redes que possam usufruir dos espaços construídos para instaurar a presença negra, de certo provocam tensionamentos que ajudam a transformar o ambiente formativo, de modo que este espaço, seja de fato, um lugar prazeroso que nos interesse em ocupar. São essas as

premissas emancipatórias que lançam um engajamento pedagógico munido de uma escuta mais sensível e generosa.

2.3. Gramática da indisciplina: coletivos estudantis negros e subjetividades desestabilizadoras

Ginga demais, para aqueles obcecados pela “segurança” dos caminhos retos, é um sinal de má conduta. (RUFINO, 2019, p. 149)

A palavra indisciplina denota o entendimento para aquilo que é errado, no entanto, com o intuito de iniciar esse momento realizo o convite para uma mudança de perspectiva, que denota a inversão do sentido dos prováveis significados relacionados a esse termo, para promover uma mudança de pensamento, aplicando parte da filosofia mandingueira da encruzilhada, ao dizer primeiramente, que não há certo nem errado, e que indisciplina é adjetivo para os seres que têm a perspicácia de elaborar questionamentos através versos enigmas que ultrapassam a palavra soprada pela boca e alcançam o dizer pela ginga do corpo, que cambaleia, tropeça mas não cai e vibra em gargalhadas escandalosas para entoar sua presença no mundo.

A atuação dos Coletivos Estudantis Negros nos cursos de graduação em dança realizam um fazer alternativo, cuja ressonância ativa a pujança, o encantamento, ao dizer desse outro formato de presença que se prende aos aspectos de sobrevivência ao subverter o esquecimento, dado o contexto no qual as sapiências do corpo negro são rechaçadas, sendo alvo constante da violência do racismo através de atos que visavam o seu total apagamento. É nesse ponto que a ancestralidade e a coletividade se apresentam então como princípios que reafirmam outra lógica, na qual morte para o povo preto é esquecimento, divergindo da perspectiva dicotômica eurocêntrica de morte e vida.

Considerando as ações desenvolvidas por cada coletivo que integra essa pesquisa, os impactos da presença física, subjetiva, cognitiva e epistêmica desses estudantes organizados deixam um rastro que suscita sensações contraditórias pela universidade. Se por um lado a prática desenvolvida é compreendida como necessária e urgente, por outro ela é incômoda e sem sentido. Ainda que existam

lados ambivalentes os efeitos da prática pedagógica de cunho emancipatório que vem sendo realizada nas graduações em dança pelos coletivos, perturbam a ordem usual da dinâmica formativa, atingindo diretamente o corpo docente, ao demonstrar a viabilidade da realização de um trabalho inclusivo, pautado por perspectivas de/descolonial, com os conhecimentos afro-orientados, contrapondo a produção da ausência.

Nessa altura, cabe mencionar, o quanto é complexo compreender as opiniões externas a respeito dos coletivos, uma vez que não se ouviu diretamente os sujeitos que não fazem parte das agências, no entanto é válido ressaltar a escolha desse estudo em se centrar nessas vozes discentes negras para a construção dessa ideia, considerando que no hall científico pouco se escuta, de fato, as vozes dos estudantes em pesquisas que tomam a educação como foco.

Nesse sentido, prosseguindo, as ações realizadas pelos Coletivos Corpo Negra, NegreSer e Núcleo Eus nas graduações em dança é recebida pelo corpo docente por uma mescla de sensações que oscilam entre nuances da aceitação e rejeição à ação executada, podendo o reconhecimento ocorrer dada a iniciativa propositiva e autônoma ou o contrário, com sua deslegitimação, podendo se dar através da total negligência ou supressão. O fato é que, considerando as falas pronunciadas, o toque da toada é similar nos três territórios educativos nos quais estão situados os coletivos: a necessidade de que o corpo docente, principal grupo que incita a manutenção da lógica colonial na universidade, realize uma modificação da postura, de modo a demonstrar uma tomada de consciência em prol de uma transformação significativa sobre as maneiras de acesso físico, subjetivo, epistêmico de tudo o que ressoa a negrura é urgente.

No entanto, para que essa transformação inicie, a realização da escuta generosa para aquilo que vem sendo reivindicado pelos estudantes negros dia após dia na rotina da formação artística na universidade, versa que há a necessidade de que os professores se coloquem disponíveis e proativos para sair de seu lugar de “neutralidade” para mergulhar no mar de teorias e conceitos abrigados pelos conhecimentos afro-orientados.

Haja vista a premissa apresentada, tomo a fala de Mercedes Batista (2021) do coletivo da universidade gaúcha, como exemplo de como o corpo docente passa

a se movimentar frente a intensa reivindicação dos discentes para a inclusão de epistemologias outras, no sentido de apontar prospectos dos impactos que a presença dos Coletivos Estudantis Negros tem promovido.

Agora tem sido feito um movimento dos professores incluírem [epistemologias afro-orientadas], muito por causa do Coletivo Corpo Negra. Mas antes não tinha e além disso quando tinha [não acontecia de forma que favorecesse a fixação do que era apresentado]. Por exemplo, eu que não tinha muita noção das coisas e já sabia de Martha Graham, sabia que esse nome tinha rosto, mas quando o professor falava o nome de algum artista preto não dava pra fixar por que não era mostrado com um aporte de imagens e outras referências que daria certa robustez para que fosse mais fácil fixar quem era aquela pessoa, era tudo muito conciso, resumido. (BATISTA et. al, 2021 - informação verbal)

A resistência em relação a morosidade em que a mudança vem sendo empreendida quanto a abordagem dos conhecimentos afro-orientados pelos professores é outro aspecto que chama a atenção nos relatos dos coletivos, uma vez que tal constatação vem acompanhada da informação que as tratativas para inclusão do saberes negros carecem de um aprofundamento por parte do corpo docente para que sua apresentação ocorra com maior qualidade.

É certo que a presença dos Coletivos Estudantis Negros tem suscitado das universidades, especificamente dos professores, no decorrer do processo formativo a inclusão dos conhecimentos afro-orientados, no entanto, cabe ressaltar que não é esperado que tal cobraça seja sanada de qualquer maneira. Nesse sentido, a presença no corpo docente de professores negros também fica subentendida como uma necessidade, uma vez que tal falta é colocada como aspecto que pode vir a incidir na qualidade e aprofundamento das discussões em sala de aula. Prossequindo em sua fala Mercedes Batista (2021) do Coletivo Corpo Negra, menciona sobre isso.

Por exemplo, não tem nenhuma disciplina obrigatória com o tema específico de danças negras, tem danças populares que é obrigatória, mas ela acaba sendo a disciplina onde mistura tudo o que é folclorizado, junta as manifestações negras e indígenas, mas o professor que dá é branco e ele tem restrições. Pouco se discute sobre possíveis estereótipos ou é colocado uma reflexão mais profunda sobre questões negras, então acaba que eu não sei de que forma isso é assimilado pelos estudantes e até utilizado em sua prática artística ou docente, mas sinto que é bem frágil. Agora que os professores têm colocado referências negras na súmula de outras disciplinas, mas é algo que está começando ainda. Até as coisas acontecerem mesmo [de forma significativa] vai levar um tempo. (BATISTA et. al, 2021 - informação verbal)

Ainda que exista esse movimento por parte do corpo docente, e que a convivência ocorra de forma amistosa, é importante mencionar que as negociações entre coletivo e universidade ocupam uma trincheira melindrosa, cujas articulações se dão como numa roda de capoeira, no qual o jogo ocorre na cadência indo do lento ao rápido e vice-versa, com a universidade de prontidão para golpear e os coletivos operando no contragolpe, ocupando o entre, os espaços vazios. Em suma, ainda que não seja uma relação marcada pela tranquilidade desenhada por um traço contínuo, ela é um jogo cuja análise gráfica apresentaria vários picos, é uma intensa queda de braço que debate não apenas os tempos e espaços para o desenvolvimento das ações educativas, mas também um poder-fazer que tangencia a hierarquia das relações, uma vez que tal discussão ocorre tanto entre organizações de caráter diferentes e divergentes, quanto entre estudante e professor.

Nesse sentido, chamo a atenção para um ponto que também vem ocorrendo, uma vez que tal demanda vem sendo suprida, em alguma medida, pelos próprios coletivos por meio da prática pedagógica das ações realizadas nos eventos, que denota certa transferência da responsabilidade da apresentação e inclusão das epistemologias afro-orientadas para os próprios estudantes, quando estes direcionam a demanda para o corpo docente. Isto é, a presença dos coletivos, ao mesmo tempo que incentiva a abertura pelas graduações aos saberes relegados, tem sua presença utilizada como arrimo na justificativa para que parte do grupo de professores permaneça em um lugar cômodo, no qual é mantido a postura de continuidade da rotina na qual as perspectivas didáticas das aulas desenvolvidas permanecem ocupando o lugar hegemônico eurocêntrico, uma vez que esses docentes se destituem da obrigação de buscar tal conhecimento porque o coletivo já “assumiu” essa função.

O processo de criação, por exemplo, é uma ação artística elementar a ser estimulada nos processos de ensino e aprendizado em Dança. Os disparadores elencados para o desenvolvimento de uma obra se relacionam a uma escuta apurada tanto do artista-estudante, quanto daquele que o assessora ou direciona a realização das investigações, papel usualmente desempenhado pelo professor dentro da sala de aula. Fato que, aplicado ao âmbito formativo, se vincula a uma percepção sensível de mão dupla, na qual espera-se por parte do docente, que

geralmente auxilia e conduz boa parte dessas experiências conectadas à ação educativa, a realização de experimentações executadas pelos discentes no decorrer do processo de ensino e aprendizado. No entanto, nota-se nos relatos dos estudantes membros dos Coletivos Estudantis Negros que, em parte, a ocorrência da necessidade de que a prática docente esteja envolvida de uma escuta maior, mais zelosa, no desenvolvimento desses processos, que normalmente são realizados em sala de aula, se apresenta como um ponto de atenção a ser trabalhado para a proposição de uma ação educativa que possa ser percebida como uma proposta pedagógica transformadora, na qual ocorra a escuta generosa por parte do professor ao ponto de estabelecer uma troca com o estudante, na qual seja percebido por ambos a sensação de segurança e o pleno trabalho com o uso de epistemologias outras.

Nesse sentido, o estabelecimento de uma prática pedagógica docente na qual é percebida a necessidade abafar parte das vivências dos estudantes negros que se relacionam com uma perspectiva racial, sob a justificativa de direcioná-las a realização de uma prática artística, que em suma, seja mais cômoda para o docente que a conduz que para o estudante que a realiza, é desconsiderar e/ou negligenciar a veracidade e a integridade daquilo que realmente motiva o discente a criar. A perda da autonomia e da alteridade pode também vir a se manifestar, alcançando um patamar no qual o domínio exercido pela colonialidade incide na livre busca e expressão da dança. Assim, os cursos de graduação falham, uma vez que não vem sendo estabelecida a construção de um ambiente seguro para o desenvolvimento do processo criativo em decorrência, em parte, do descrédito formulado pela perspectiva hegemônica que repousa sobre o olhar direcionado à prática do exercício criativo.

É necessário que se entenda que a construção de espaços seguros para o ensino e a aprendizagem em dança ou em qualquer outro campo é uma negociação sensível, a qual não funciona se essa sensação de segurança só seja sentida pelo professor ou ainda pelos estudantes não negros presentes na sala de aula e vice versa. É importante compreender que, uma vez que um indivíduo se sinta acuado, silenciado ou intimidado, aquele espaço deixa de ser seguro para todos os sujeitos que o frequentam.

O comprometimento com a realização de um projeto de universidade no qual seja assegurado a inclusão em equidade dos conhecimentos afro-orientados é importante para o processo de transformação desse ambiente educativo, de modo que ele, de fato, acolha a diversidade fazendo com que as convergências e conflitos sejam tomadas como incitadoras do debate respeitoso, visando a construção de possibilidades que minem com a produção da ausência. Para que isso ocorra é necessário empreender uma visão integradora, no qual seja viável conectar solidariedades entre os diferentes grupos que ocupam esse território formativo. bell hooks (2013) chama a atenção para esse aspecto no trecho a seguir.

Para nos comprometer com a tarefa de transformar a academia num lugar onde a diversidade cultural informe cada aspecto do nosso conhecimento, temos de abraçar a luta e o sacrifício. Não podemos nos desencorajar facilmente. Não podemos nos desesperar diante dos conflitos, temos de afirmar nossa solidariedade por meio da crença num espírito de abertura intelectual que celebre a diversidade, acolha a divergência e se regozije com a dedicação coletiva à verdade. (hooks, 2013, p.50)

Dito isso, e considerando a trajetória dos coletivos que compõem essa pesquisa é possível afirmar que os Coletivos Estudantis Negros são compostos por seres indisciplinados, cujos objetivos estão relacionados a desobediência epistêmica, que deixa a universidade, mais especificamente o corpo docente atuante, em estado de alerta, em virtude de uma atuação estudantil engajada, que subjetivamente ativa as sensações relacionadas a falta de domínio sobre a regência de ação desses discentes. Nessa perspectiva, nas relações tecidas no decorrer da formação há uma linha tênue entre controle e autonomia do estudante que pode facilmente ser confundida.

A necessidade de controle da universidade, retrata também o caráter institucional que é agregado a vários processos, deixando evidente o intuito de que o desenvolvimento educacional ocorra seguindo direções específicas. Nesse sentido, é possível afirmar que é empreendida uma ideia de liberdade, que quando analisada apresenta limites que se constituem como barreiras para que ela se concretize de fato. Tal premissa pode ser constatada através da fala de Abdias do Nascimento (2021), quando expõe os efeitos que o Coletivo NegreSer realiza na graduação em dança da universidade mineira.

Essa ressonância que o EnegreSer ainda tem dentro do curso, porque ainda tem muitas pessoas lá dentro que reconhecem, prezam o nosso fazer - talvez tenha pessoas que a gente nem conhece mas que já participou de

alguma coisa e que sabe quem a gente é - isso ainda continua cutucando os professores. É isso, recentemente as ações do EnegreSer com os encontros estavam presentes sendo citadas em trabalhos em disciplinas do Curso de Teatro. As pessoas entram em contato, mandam fotos e dizem: vocês estão aparecendo aqui e ali. Isso gera medo na instituição, porque eles não sabem em que isso pode se desdobrar. Eles perdem o controle e esse é o maior medo que uma instituição tem. Perder o controle gera medo. Veja bem, a instituição tem um currículo que controla, têm portarias sem fim que controlam. Aí vem um Coletivo, um Movimento Social que desafia esse controle e que enfrenta a instituição. Na verdade, que a enfrenta até quando não estamos mais presentes naquele espaço. Eu acho que a academia tem medo disso, do povo preto tornar-se referência. (OXOSSI et. al, 2021 - informação verbal)

O modo como as potencialidades educativas se fazem presentes através da ação dos coletivos revela toda uma gama de saberes, bem como um formato pedagógico cuja estrutura denota não apenas uma abordagem didática, mas uma estratégia de ensino e aprendizagem cunhada pelos sentidos de sobrevivência no território, com o propósito evidente de transcender a ausência em seus variados sentidos e superar o racismo.

Desse modo, direciono a percepção dessa proposta pedagógica como o epicentro do impacto da presença dos Coletivos Estudantis Negros nas graduações, uma vez que sua postura questionadora, reivindicatória e propositiva ativa os ecos que alimentam a ânsia da mudança do *status quo* hegemônico do processo formativo artístico.

Por fim, no sentido de dar uma pausa, essa do respiro no intuito de tomar o fôlego para prosseguir rumo a reta final dessa escrita, há que se ressaltar o tom de denúncia apresentado por essa pesquisa. Assim, a afirmativa da amarração deste capítulo trata da resposta ao racismo com a formatação dos saberes de natureza insubmissa, em uma abordagem pedagógica anunciada pelos Coletivos Estudantis Negros, que será apresentada para o encerramento dos trabalhos, demonstrando que o impacto da ação realizada repousa na sistematização do conhecimento, que “mostra-nos um caminho para uma didática para o ensino da dança” (SANTOS, 2006, p. 45) apontando como podemos articular nossos esforços para chegarmos ao fim almejado, na qual exista de fato a equidade e a coexistência dos saberes na formação em dança no ensino superior.

CAPÍTULO 3

Os movimentos do cruzo: trânsitos para intermediar os saberes corpo afora e corpo adentro

O corpo aberto é um corpo questionador, bem como potencialmente criativo. (MALDONADO-TORRES, 2020. p. 48)

O corpo negro é como um universo pulsante que apresenta muitos mundos e inúmeras constelações do fazer. Como sendo um descendente vívido da diáspora, ele apresenta uma transitoriedade cujos ecos pronunciam sussurros, ressonâncias em baixo tom únicas, ouvidas apesar de todo o silenciamento imposto. Essa voz se expressa a partir das oralituras³⁷ presentes nas performances negras, caracterizando um giro ancestral que fundamenta modos de ser/fazer/poder no mundo. Através do movimento esse corpo acessa idiomas da negrura e desenha no espaço sua narrativa.

Dito isso, cabe trazer a definição de corpo negro na perspectiva de RUFINO (2019), que o apresenta

como um suporte que monta outras sabedorias, um inventário e mola propulsora de invenções, firma como um assentamento de outros modos de racionalidades, opostos aos praticados pelo Ocidente. (RUFINO, 2018, p. 129)

Nesse sentido, o corpo negro é a resistência e reexistência do sujeito negro na diáspora, é aquele que joga com a lógica da colonialidade visando transcender as investidas que tem como propósito exterminá-lo. Tal ideia aplicadas a dança, corresponde a premissa da construção de novas grafias e semânticas, que tendo a memória como propulsora do gesto constitui rasuras epistêmicas, que apresentam parte dos sentidos filosóficos incutidos pela prática da dança e conseqüentemente da presença estabelecida por meio da performance nos espaços educativos.

Haja vista, o que foi apresentado até esse momento, cabe indagar quais são os conhecimentos que vem sendo sistematizados pelos Coletivos Estudantis Negros

³⁷ Segundo Leda M. Martins (2003) a oralitura é do âmbito da performance, sua âncora; uma gráfica, uma linguagem, seja ela desenhada pela performática da palavra ou pelos volejos do corpo. Como um estilete, esse traço cinético inscreve saberes, valores, conceitos, visões de mundo e estilos.

dos cursos de graduação em dança? Qual é a estratégia empreendida por essas agências para transcender a ausência imposta?

As configurações pedagógicas que organizam a estrutura e dinâmica de funcionamento da universidade apresenta que o corpo negro é aquele que não pertence, ficando a mercê de prospectos de dominação oriundos de perspectivas entranhadas num fazer educativo que coaduna com a lógica da colonialidade, fazendo com que para dança, por exemplo, esse corpo não seja concebido como modelo a ser considerado dentro do processo formativo.

Considerando tal premissa, tomo a ideia de hooks (2013, p. 56) no qual “fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central de uma pedagogia transformadora.” Nesse sentido, apelo novamente para os sentidos de encanto da encruzilhada para reordenar a proposta do projeto da universidade, de modo a ativar a pujança dos sujeitos e suas agências nesse território, para imacubar as perspectivas relacionadas ao propósito integrador dos conhecimentos e pedagogias aplicadas na graduação em dança.

Assim, volto a perspectiva para o corpo e sua natureza questionadora ao tratar da disponibilidade que o estudante negro possui em deixá-lo aberto, de modo que ele absorva aquilo que lhe é apresentado em sala de aula, ativando aspectos de transformação que demonstra a criação de possibilidades diversas relacionadas a sua manifestação e expressão no/para o mundo.

Essa característica que denota a sagacidade do estudante em realizar transformações no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, não é exclusiva do sujeito negro, no entanto, cabe mencionar que o foco dessa pesquisa se volta prioritariamente para a trajetórias desses indivíduos, e que portanto, há uma diferença nos princípios ativados para a execução desse ato, o que nos conduz a percepção da utilização de rotas específicas realizadas pelo estudante negro, uma vez que ele é o alvo direto da ação do racismo, conduzindo-o para a percepção de forma mais incisiva da necessidade de sobrepor a ausência imposta.

É justamente essa especificidade de atuação, vulgo presença, que se dá através dos Coletivos Estudantis Negros, que ressaltam as potencialidades educativas deste corpo, contrariando uma crença subalternizadora a qual concebe

que o corpo negro, e portanto, o estudante negro no ato de realizar suas danças, não promove conhecimento pois é destituído de uma narrativa que possa ser inscrita.

Pensando no projeto de universidade reivindicado pelos coletivos, junto da percepção da construção de propostas pedagógicas atreladas aos conhecimentos escuros que vagueiam pela diáspora constituída, em grande medida, pela implementação do sistema colonial, anúncio que o cruzo - esse movimento de dinâmica vigorosa da encruzilhada - apresenta algumas máximas exusíacas que “evidenciam o caráter primordial do corpo como campo de possibilidades, de invenção, de mobilidade, dinamismo, como também de transformação e restituição” (SIMAS e RUFINO, 2018, p. 51). Nesse sentido, devidamente acionado nas esquinas do Novo Mundo ele é tomado pelo amplo repertório de mandingas, onde segue atando amarrações através de escritas múltiplas envolvidas na atmosfera de encantamento das rotas percorridas pelos coletivos nesse rito formativo.

Assim, tomando tal paramentro como medida, os Coletivos Estudantis Negros representam a boca que tudo come, engolindo e absorvendo aquilo que lhe é apresentado de um jeito, para cuspir devolvendo de outro, lançando uma perspectiva dinâmica de transformação e também de restituição. Nesse sentido, a constatação que se firma é que os discentes negros, membros dos coletivos, representam um corpo amuleto, ou seja um corpo aberto, receptivo a aquilo que lhe é ofertado, mas também um corpo fechado, unido pelos segredos de proteção para se lançar nas lutas travadas nas trincheiras do entre - as zonas fronteiriças das frestas -, transgredindo a violência da lógica colonizadora que objetifica o ser, incorporando signos e sentidos de mundo, transformando as experiências e processos educativos.

Desse modo, pode-se dizer que os Coletivos Estudantis Negros são, não somente, um espaço de investimento e manifestação da mandiga, bem como o encontro de sujeitos reunidos a partir de uma motivação em comum, que incitam uma perturbação da dinâmica usual de funcionamento da universidade ao reivindicar a inclusão dos saberes escuros através de uma proposta pedagógica outra, reunindo um conjunto de corpos amuletos, fazendo com que, portanto, tais agências representem a máxima de *tudo que o corpo dá*.

3.1. A dobra do corpo: as possibilidades do cruzo

O corpo é a esfera mantenedora de potências múltiplas, o poder que o incorpora o transforma em campo de possibilidades. (RUFINO, 2018, p. 128)

A rua é um lugar onde as ambições pela vida se revelam e as certezas se desmancham, é local no qual se apresentam trajetórias que podem levar a muitos lugares, no entanto, não é somente esse aspecto o de maior relevância aqui, mas também, a possibilidade de potencializar as práticas realizadas pelos sujeitos que transitam nessas rotas, e se esbarram nas esquinas, solidarizando entre si e amarrando os pontos, a partir do momento em que identificamos quem são tais sujeitos e seus fazeres como pertencentes a encruzilhada.

Praticar a dobra do corpo é estender a dobra da palavra utilizando a astúcia para explorar a capacidade políglota da dobra da linguagem, ou seja é comunicar sobre a produção das possibilidades de modo a convulsionar as regras do jogo que regem a dinâmica da colonialidade, utilizando para isso seu principal alvo, o corpo negro, como isca para atrair o inimigo para o feitiço contido nas amarrações dos enigmas e colocá-lo em um movimento, cujos rumos o conduzam a novos horizontes, distantes daqueles envolvidos por um padrão uno do mundo.

Nesse sentido, reconheço o Coletivo Estudantil Negro enquanto ato de descolonização que aglutina o sentido conceitual-teórico e a ação que são relacionados ao termo, em virtude da finalidade reflexiva, do exercício supravivente e propositor de uma fazer educativo emancipatório, que tem convulsionado a dinâmica do espaço acadêmico, interrompendo por vezes, o ciclo repetitivo do discurso hegemônico, enfatizando a necessidade urgente da transformação e reestruturação da universidade de forma abrangente, alcançando o corpo docente e discente, o currículo e toda a condução pedagógica, no que tange a produção e o uso de metodologias aplicadas no processo formativo no ensino superior, constituídas também a partir das epistemologias afro-orientadas.

A constatação dessa afirmativa ocorre através dos relatos já apresentados pelos membros discentes das ações executadas pelos Coletivos NegreSer, Corpo

Negra e Núcleo Eus. Falar de suas peripécias é, em suma, tratar da presença afrodiaspórica no discurso e no fazer em dança.

Considerando a premissa apresentada e que os Coletivos Estudantis Negros são a ramificação do Movimento Negro dentro da universidade, corroboro da perspectiva de GOMES (2017), o qual afirma:

As ações aqui destacadas são consideradas como constituintes da experiência social. Por isso, não são vistas como um mero rol de atividades, mas, sim, como conhecimentos e produtoras de conhecimento. Parte-se da premissa de que o Movimento Negro, assim como outros movimentos sociais, ao agir social e politicamente, reconstrói identidades, traz indagações, ressignifica e politiza conceitos sobre si mesmo e sobre a realidade social. (GOMES, 2017, p. 28)

A construção da identidade negra junto da percepção da presença massiva das epistemologias hegemônicas na formação em dança no ensino superior, ditava o quão embranquecida era (ainda é) a universidade e como esse aspecto colaborava para a construção de uma ambiente que, ao mesmo tempo em que ampliava a visão de mundo dos estudantes também relegava não só os conhecimentos afro-orientados, subalternizando-os, como também a história e presença dos sujeitos negros, uma vez que ela era totalmente ignorada na medida em que era empregado de forma inconsciente, certa subserviência dos papéis mantidos pelo imaginário social racista para aqueles estudantes, cuja trajetória destoavam do padrão que a colonialidade impunha e esperava receber naquele território universitário.

As configurações pedagógicas, com certeza, ditavam que o corpo negro não era o modelo a ser consirado para a prática da dança. Ainda sim, esses são os corpos dos sujeitos que se somam e acabam sendo maioria numérica na educação básica na rede pública de ensino, principal ambiente de destino que pressupõe que será acessado pelos sujeitos que são formados nas licenciaturas em dança das universidades federais, seguindo o propósito mencionado das graduações em funcionamento aqui mencionadas.

O que era esperado do estudante negro na sala de aula da universidade era a presença de um corpo docil, passivamente pronto para receber de forma pouco critica ou até agradecida aquilo que a colonialidade através da hegêmonia eurocêntrica do conhecimento buscava, a regulação dos corpos e saberes desses sujeitos “Outros” de tal maneira que promovesse a destituição de sua negritude - a

afirmação de uma identidade negra -, inibindo movimentos que pudessem promover uma reação de cunho libertaria.

No entanto, o que se apresenta é que esses estudantes, que acessaram a universidade utilizando, prioritariamente, a política de cotas se mostram engajados para questionar, incitar mudanças em seu funcionamento, ao mesmo tempo que constroem uma identidade negra resoluta e propõem formas de fazer outras para esse espaço educativo. JESUS (2021) cita tal postura dos estudantes negros que ingressaram no ensino superior, confirmando a pontuação registrada.

Aqueles estudantes ingressantes por meio das cotas e que haviam desenvolvido ou intensificado a percepção de sua identidade racial ao longo da vida universitária relatam um posicionamento mais crítico em relação aos modos de organização das universidades brasileiras, de seus currículos, de seus modos de avaliação e reconhecimento de mérito acadêmico. Constroem-se, dessa forma, não apenas como alunos universitários, mas como intelectuais engajados na produção do conhecimento e na luta antirracista. (JESUS, 2021, p. 28)

Corroborando da perspectiva de MALDONADO-TORRES (2020, p. 49) o qual menciona que “a agência do condenado é definida pelo pensamento, pela criação e pela ação, de um modo que busque trazer juntas as várias expressões do condenado para mudar o mundo”, constato que os Coletivos Estudantis Negros vem produzindo e sistematizando um formato de saber de fresta - aquele nascido a partir da arte da sobrevivência - que se caracteriza por seu aspecto insubmisso, emergindo através do rompimento da idealização de futuro concebida pela branquitude para o sujeito negro.

Esse saber de natureza afrontosa, nasce a partir das rotas traçadas pelas estratégias criadas nas lutas das populações minorizadas e concebem formas de conhecimento que visam elaborar epistemologias e teorias críticas emergentes pautadas por perspectivas que reconhecem a multiplicidade de sujeitos e contextos, se posicionando des/decolonialmente sobre as formulações dominantes do ser-saber.

Aplicados ao propósito desta pesquisa, os saberes de natureza insubmissa, possuem em sua essência a desobediência e o inconformismo frente ao absolutismo de formatos hegemônicos do conhecimento, partindo da perspicácia do sujeito negro em não somente planejar, como também viver uma historia alternativa à essa que é colocada pela branquitude, na qual ele é o condenado, vivendo em um eterno ciclo

de subserviência, a margem da sociedade, firmando-se na busca da construção de um passado-presente-futuro que seja coerente com os princípios e valores ancestrais, ao mesmo tempo, em que tais concepções se equilibrem com os seus desejos e anseios.

Desse modo, os saberes de natureza insubmissa sugerem a esse contexto acadêmico a ruptura de perspectivas sulbaternizadoras criadas e disseminadas através do imaginário racista na sociedade, alcançando, pelo menos, três dimensões:

- 1) A primeira diz respeito a *rupturas sobre a ocupação do espaço* e está relacionada ao rompimento da não possibilidade de acesso do sujeito negro ao ensino superior público, colocando-o como incapaz, ou ainda, como ser não digno de frequentar tal local.
- 2) A segunda está na *ruptura de comportamento*, que se apresenta pelo rompimento da postura resignada que se espera do sujeito negro, uma vez que este, ingressou o espaço acadêmico. Nesta dimensão presume-se que haverá o posicionamento conciso do sujeito, demonstrando sua tomada de consciência. Assim, pode-se dizer que, diante dessa enunciação, o indivíduo tomará um posicionamento contrário a passividade, na qual espera-se uma atuação subjulgada frente a exarcebação do cânone eurocentrico, imprimindo uma lógica de representação que versa a “neutralidade” do posicionamento do discurso hegemônico, no qual ao incorporá-la, sem uma reflexão crítica, o sujeito negro se destitui então, de sua negritude.
- 3) O terceiro está na *construção e solidificação da presença* que ocorre de forma física, subjetiva, cognitiva e epistêmica do sujeito negro ao exurfruir plenamente da sua condição de ser, cuja manifestação e expressão representa a aparição de perspectivas outras sobre o próprio existir, apresentando conexões complexas entre viver e sobreviver, e em relação a outras lógicas de criação e organização social, econômica, científica e artística, apresentando portanto outras rotas possíveis para a construção do conhecimento de qualquer natureza.

Tais dimensões configuram as ações de uma perspectiva poéltica (poética+política) que direcionam a postura de atuação ao confrontar o sujeito negro de forma corporal e subjetiva, a medida em que a colonialidade pretende suprimir qualquer formato de expressão e manifestação da presença negra, seja ela física ou cognitiva.

Nesse sentido, cabe mencionar que ao alcançar uma perspectiva poéltica, os coletivos realizam práticas que mobilizam a desierarquização do processo de dominação do ser, saber, poder que estabelece quem possui o conhecimento necessário para ocupar o espaço acadêmico. Esta perspectiva dita as posturas de atuação das organizações, cuja proposta envolve a criação de pontes de diálogo entre o espaço universitário com os demais agentes atuantes na sociedade. Aqui há a abertura para validação e relevância dos saberes que podem ser compartilhados pelos agentes - artistas, ativistas, mestres e mestras, etc.- subvertendo lógicas capacitantes e demandando da universidade modificações que gerem reformas básicas ou mais complexas e profundas diante da presença materializada dos agentes e suas sabenças. O relato de Ismael Ivo (2021) do Núcleo Eus corrobora da premissa ao mencionar sobre o fazer implementado pelo coletivo, o qual tomo para exemplificar tal premissa:

A gente se aquilomba realmente e acaba encontrando outras pessoas que tem essa vontade de fazer junto. No início, por exemplo, eu tinha receio da gente se submeter a escola e todo aquele jeito branco das coisas acontecerem, com aquele formato científico difícil de nos caber. E isso não aconteceu, o jeito que nós organizamos os nossos eventos escapa desse formato. As pessoas de lá podem nem reconhecer o trabalho que a gente faz, mas não ligamos pra isso porque existem outras pessoas ali dentro que reconhecem. Então a gente apenas vai fazendo, trabalhamos na nossa ginga. (BULBUL et. al, 2021 - informação verbal)

De fato, os impactos dos eventos realizados ressoam das negociações existentes entre os coletivos e a universidade, um jogo melindroso que apresenta as dificuldades e os avanços das relações do processo educativo, mas que também anuncia os desdobramentos das potencialidades educativas em uma proposta pedagógica, que em si, trabalha a partir do que é produzido como não existente, transgredindo a primeira dificuldade encontrada, que é a ausência das epistemologias afro-orientadas na formação em dança, e apresentando uma evolução do quadro negacionista que cerceia o currículo da graduação e as práticas didáticas utilizadas para sua condução.

3.2. Rasura e invenção: uma proposta educativa firmada pela experiência de corpos insubmissos

A rasura aqui proposta não parte da fragmentação, mas sim do reconhecimento da integralidade do corpo. (SIMAS e RUFINO, 2018, p. 29)

O conhecimento tecido através do mergulho do sujeito em si e no mundo, apresenta-se dentro de uma nova razoabilidade, que localizada em uma perspectiva afro-orientada opera de forma ancestral e ambígua. A sistematização teórica de tal sapiência ocorre pelo corpo através da experiência prática, saboreando uma vida social que se realiza no mundo real.

Considerando tal premissa os conhecimentos produzidos e sistematizados pelo Movimento Negro concebem que o conhecer está vinculado ao saber. Desse modo, os Coletivos Estudantis Negros corroboram de uma das valências primordiais deste movimento: os saberes construídos nas lutas por emancipação, que se constituem a partir da transformação do próprio conhecimento construído à respeito da luta contra o racismo e do movimento em si. Essa potência é salientada por GOMES (2018) que diz:

Isso é possível porque os movimentos têm um valor epistemológico intrínseco, são produtores de um tipo específico de conhecimento, o conhecimento nascido na luta. (GOMES, 2018, p. 9)

Desse modo, nesse estudo há o entendimento que o cientista é o sábio que opera o cruzo matutando argumentos criados sobre a ideia de que outro mundo é possível, no qual a existência de uma constelação de conhecimentos e práticas concebidas através de experiências alinhavadas sobre perspectivas dos modos de sentir, fazer e pensar dança, oriundas de múltiplas presenças negras que se reinventam e atualizam-se permanentemente, é crível.

O desafio hoje, nos demanda outros movimentos frente ao racismo e a lógica colonizadora para credibilizar sabedorias produzidas por outras presenças. É nesse sentido que o encaminhamento de nossas problematizações traz a tona o debate sobre o epistemicídio e a necessidade da modificação de postura que leve à um reposicionamento ético e estético de saberes invisibilizados, destituindo rigores

totalitários e promovendo a coexistência em patamar igualitário sobre os conhecimentos. RUFINO (2019) enfatiza tal perspectiva ao colocar a descolonização como prática inventiva que escancara as violências do colonialismo, ao mesmo tempo que luta e trabalha na elaboração de novas realidades.

A colonização é uma engenharia de destruir gente, a descolonização, não somente como conceito, mas enquanto prática social e luta revolucionária, deve ser uma ação inventora de novos seres e de reencatamento do mundo. (RUFINO, 2019, p. 12)

Munidos da mandinga, a sapiência do corpo, os Coletivos Estudantis Negros se vêem preparados para agir nos vazios deixados na estrutura, onde envolvidos com a perspectiva do encantamento o grupo utiliza a lógica da amarração para praticar a dobra frente as limitações impostas pela agenda colonial, ao imprimir ações que incitam a transgressão das dicotomias do pensamento hegemônico. Nesse sentido, cabe indagar o que a experiência dos Coletivos Estudantis Negros apresentam para a formação em dança no ensino superior?

Os coletivos vem sistematizando os conhecimentos negros na universidade, formatando e os apresentando de tal maneira, que viabiliza sua utilização dentro de uma abordagem educativa que fortalece não só o seu reconhecimento frente aos moldes científicos do cânone hegemônico, mas também sua utilização nos processos de ensino e criação na formação em dança dentro de uma perspectiva descolonizada.

As potencialidades educativas, como sendo o tripé que formata a organização e modelo de atuação do Movimento Negro, é direcionada pelos Coletivos Estudantis Negros para a estruturação de uma proposta pedagógica que funcione enquanto uma didática de ensino, que tem por objetivo motivar a vontade dos estudantes de pensar criticamente e de capacitá-los de modo a alcançar a total realização no processo formativo.

Nesse sentido, a pedagogia do corpo presente se constitui então, como uma estratégia de sobrevivência cunhada sobre a presença negra nos espaços institucionais de ensino, cuja intenção repousa em seu propósito educador ao se dispor tanto em produzir saberes emancipatórios, aqueles nascidos do Movimento Negro e das negras e negros em movimento, quanto em disseminar e incluir epistemologias afro-orientadas no processo de ensino e aprendizagem. Sendo uma

proposta educativa desenvolvida pelo corpo negro, tal estratégia é criada sobre a perspectiva da exaltação dos saberes de fresta, aqueles de natureza insubmissa e cujo principal elemento de reflexão emerge tomando o corpo como núcleo responsável pelas manifestações, expressões, reproduções e recriações das sabedorias negro-africanas, que foram ressignificadas na diáspora em virtude do trânsito no Atlântico Negro.

Partindo da perspectiva da pedagogia pós-abissal (GOMES, 2017) que apresenta uma reflexão epistêmica, mesclando-a com a pedagogia engajada (hooks, 2013), a qual apresenta uma perspectiva voltada para o fazer a partir da experiência aplicada através de uma lente racializada, tais abordagens de origem negras femininas, conjecturam a base para a formatação da proposta da pedagogia do corpo presente, na qual a diversidade é revelada de forma gradual e contínua socializando saberes de natureza insubmissa apresentados por sujeitos dissidentes que buscam a formação em Dança.

Ao direcionar o olhar para as motivações que estimularam a criação do coletivos, bem como sua atuação, essa proposta pedagógica busca evidenciar e valorizar o efeito da presença consciente desse novo público que reconhece seu protagonismo dentro da estrutura educativa, congregado de forma afrontosa solidariedades e interesses comuns no desenvolvimento de propostas autônomas, que possuem um caráter antirracista, através de um exercício emancipatório.

Cabe mencionar, que a natureza da abordagem proposta é marcada pela transitoriedade do efeito da amarração, ou seja, sua construção já anuncia múltiplos entenderes em um único dizer/fazer (RUFINO, 2019). Sua formatação é flexível, pois sempre terá uma nova leitura que irá desvendar uma outra versão, apresentando um novo olhar, verso enigma, que carrega o sentido ambivalente e inacabado característico de tudo o que é firmado na encruzilhada, sem desconsiderar nessa dinâmica a sagacidade da lógica colonial e da atuação do racismo, que emergem diante de cada nova estratégia, visando suprimi-la; seguindo assim, considerando a lógica ancestral e permanecendo em ciclo espiralar em um luta constante para sobreviver e viver.

O formato de sistematização dessa estratégia didática é um legado, fruto da herança ancestral dos negros em movimento e do Movimento Negro em sua atuação nas lutas por emancipação, e portanto, tem a coletividade como princípio orientador.

A estrutura de organização dessa abordagem apresenta uma base processual que parte da evolução do fazer dos discentes membros dos Coletivos Estudantis Negros frente a percepção da ausência, até a tomada de decisão que reúne as motivações que estimulam o desenvolvimento e execução dos eventos, que aqui se constituem como fenômenos educativos que dão origem a pelo menos dois eixos que conduzem a prática didática. Desse modo, a pedagogia do corpo presente apresenta seu desenvolvimento a partir da seguinte ordem:

- 1) a denúncia da ausência dos conhecimentos afro-orientadas durante a formação;
- 2) a reivindicação da presença dos conhecimentos afro-orientadas junto ao corpo docente do curso;
- 3) não havendo o retorno acerca da presença desses conhecimentos na formação, há então, uma reação por parte dos estudantes dos coletivos com a realização de ações educativas através de eventos regulares;
- 4) a análise de tais ações, por sua vez, revelaram pelo menos dois eixos didáticos que ancoram a estratégia pedagógica:
 - A) Formato de Apresentação: o qual trata de escolhas metodológicas para o compartilhamento dos conhecimentos afro-orientados na/para a dança, elencando aspectos como recursos didáticos, dinâmica de exposição (teórica, prática e/ou teórica-prática), intenção (apreciação, criação e/ou experimentação) e por fim, a definição do ponto de enunciação (quem estará mediando o processo educativo) para a formação do público alvo.
 - B) Espaço de Compartilhamento: criação de um local seguro, envolvido de uma atmosfera de acolhimento e afeto propício para a realização das trocas próprias do processo de ensino e aprendizado em dança, através do livre desenvolvimento de movimentos e técnicas artísticas

que envolvam o debate de ideias, a experimentação e a criação de obras.

Assim, a proposta pedagógica do corpo presente é aquela que ocorre como uma resposta diante da negação da existência e da legitimidade das epistemologias afro-orientadas na universidade. Ela é uma reação discente à ausência da presença negra, um retorno diante da emergência ao estado negligente estabelecido pelo desdém frente a uma inclusão significativa - de forma abrangente considerando a presença integral do sujeito negro que dança -, visando estabelecer pontes de acesso com outros conhecimentos que destoam dos hegemônicos.

Ao empregar a pedagogia do corpo presente os Coletivos Estudantis Negros colocam a reflexão crítica - ato indispensável ao fazer científico - à serviço das experiências comuns do seu grupo social, realizando didaticamente uma relação de aproximação de si, ou seja, trazendo e utilizando suas vivências e memórias tanto para construir epistemes-teóricas, quanto para vislumbrar a real prática delas, estruturando durante o processo ações educativas nas quais os sujeitos do coletivo são os agentes ativos (que criam, organizam e promovem) e também os agentes participantes sendo parte do público alvo (que acolhe, recepciona e recebe o fazer da ação).

Considerando que tal proposta se pauta pelo rompimento da ausência em seus variados formatos frente a tudo o que é negro, e que ela toma a presença como o ato de existência do ser/saber/fazer, é possível dizer que essa estratégia pedagógica, haja vista o impacto das ações educativas que a geram, no ato da organização dos formatos de apresentação das epistemologias afro-orientadas e da criação de espaços seguros de aprendizado, versados pelo afeto e o acolhimento, são utilizados de forma direta e indireta por outras pessoas que não só participaram das ações, mas que também, de alguma forma as vivenciaram através dos relatos e da reprodução secundária de tais práticas pelo fazer de pessoas que se inspiraram nessas diferentes configurações elaboradas, mantendo a continuidade da presença, ao atualizar as demandas a partir de novos aspectos de manifestação da ausência dos conhecimentos afro-orientados na formação em dança. Essa característica pode ser listada como ecos e/ou ressonâncias que perpetuam os ruídos que deturpam a

lógica de funcionamento da universidade, coadunando com o dizer de Abdias do Nascimento (2021) do Coletivo NegreSer da UFMG:

Eu vou repetir o que a Mãe Stella de Oxóssi disse com “não só se nomeou como passou a ser reconhecido como EnegreSer”. Eu acho que as nossas ações foram tão marcantes que ela está ressoando mesmo depois de nossa saída do curso. A gente continua sendo referência para aqueles estudantes de como enfrentar a ausência. E eu acho que mesmo que seja “entre os dentes” o corpo docente também reconhece tudo o que a gente fez, mas não vejo que eles estão preparados ou em condições de assumir [a importância ou necessidade de] tudo o que a gente fez, porque eles não vão dar o braço a torcer. Então eu acho que teve sim um impacto grande pois o EnegreSer apresentou o porquê fazer, o que fazer e como fazer. E a gente ainda continua fornecendo subsídio teórico, conceitual e metodológico para estudantes que procuram a gente, seja pelo acolhimento, seja pela orientação. Tipo, teve uma estudante que me procurou. Então tem sim uma orientação que extrapola essa singularidade e busca o compartilhamento e orientações sobre como montar um projeto de pesquisa, sobre como fazer um TCC, por exemplo. A gente se tornou referência para além dessa pauta, nos tornamos referência de acolhimento. (OXOSSI et. al, 2021 - informação verbal)

Nesse sentido, cabe enfatizar que a estratégia pedagógica do corpo presente valoriza a expressão do estudante, isso significa que a voz do professor não é o único relato que acontece na sala de aula que é considerado. No entanto é válido ressaltar que tal pedagogia não visa “simplesmente fortalecer e capacitar os alunos” (hooks, 2013, p. 35), busca-se também o crescimento para o professor, fortalecendo-o e capacitando-o na mesma medida, uma vez que ocorre o intercâmbio de experiências no ato da apresentação dos saberes.

Assim, haja vista o apresentado, ressalto que tal estratégia pedagógica se pauta pelo corpo negro, mas não é de uso exclusivo dele, pelo contrário, ela é abrangente pois inclui-se em sua premissa abarcar a parcela da diversidade que é rechassada pela negação da existência de sua diferença, ou seja, inclui-se em seu fazer a discussão sobre o que é invisibilizado, aprofundando as discussões e fomentando uma prática versada na presença, isto é na existência do ser frente a produção da ausência.

Por fim, reafirmo que a estratégia pedagógica estruturada e efetivada pelos Coletivos Estudantis Negros preenche a lacuna deixada durante o processo formativo, apresentando de forma democrática e afetiva o que o currículo da graduação em dança ainda busca conseguir realizar, que é a aplicação de uma proposta na qual a equidade entre os saberes é promovida a partir de uma prática descolonial e antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cantar para firmar, dançar para não esquecer: o encantamento emancipatório do Coletivos Estudantis Negros

A minha dança não é pior nem melhor que qualquer outra, ela apenas nasce de uma experiência diferente, da qual hoje eu me orgulho e não quero camuflar. (Vaz, 2018, p. 26)

Fico pensando como esse lugar da escrita pode ser assustador para alguém habituado a realizar os registros em outros formatos. A escrita letrada articula a organização do pensamento para a exposição das ideias de um modo considerado aceitável pela acadêmica, seguindo as normativas gramaticais e ortográficas dentro da norma culta da língua portuguesa. Tal modo é importante para o registro de conhecimentos dentro da perspectiva científica, mas também avalio que há o risco de romper com certa autenticidade e integridade do registro oral, que parte espontaneamente das reminiscências que conectam os nossos afetos à grafia do traço cinético, que performa um tipo de registro cuja escrita no tempo-espço traz um dizer de corpo inteiro.

Uma questão que volta e meia aparece diante da demanda do registro escrito, no padrão letrado da comunicação ‘universal’ é como, de qual forma realizar essa liga-mescla aportuguesando essa tal escrita num pretuguês bem versado, de modo a colocar na palavra - essa riscada a tinta no papel - tudo o que a língua sopra numa malemolência presente em gingado de corpo negro?

Respondo de imediato que tal artimanha não é possível, ainda que se faça o uso da dobra da linguagem apelando para os sentidos de encantamento para ampliar as dimensões de alcance e abrangência do texto escrito. Mesmo assim, neste trabalho há o esforço no sentido de alcançar certo grau de equivalência do poder da palavra falada e do corpo que cadencia movimentos pela dança, ao escrever no papel tudo aquilo que esbarra na esfera do intangível, relatando as sensações do fazer-ver-ouvir e imaginar que são ativados através do desenho pela performática da palavra ou nos “volejos do corpo” (MARTINS, 2003).

Então, porquê no encerramento dos trabalhos mencionar tal lenga-lenga correndo o risco de que haja o entendimento de que tudo o que foi apresentado não

passa de algo tolo e insensato? Pois bem, para contrapor qualquer apontamento que possa utilizar desse subterfúgio para descrédito dessa pesquisa, afirmo que o fato aqui firmado é o da denúncia da existência do racismo, e que, portanto, as sensações percebidas pela ausência da presença de epistemologias afro-orientadas na formação em dança no ensino superior, expressadas através das experiências discentes são reais. Desse modo, compreendendo essa máxima, inclui-se na proposta desse trabalho apresentar as práticas discentes dos Coletivos Estudantis Negros, exaltando fatos importantes da trajetória formativa, que acabam sendo pontos em comum da experiência educativa desse perfil de estudantes, pretos, pobres e periféricos nas universidades federais.

Para relatar acerca dessa experiência e da vivência de ordem pedagógica realizada pelos Coletivos Estudantis Negros da UFMG, da UFRS e da UFBA, retorno a premissa informada na abertura dessa narrativa, o qual fala da natureza inacabada, convergente e conflituosa das ideias apresentadas aqui, uma vez que a encruzilhada é tomada para além de um referencial conceitual-filosófico, sendo também, utilizada como referencial teórico-metodológico. Isso significa que a organização e principal intenção dessa pesquisa mira em provocar o leitor, bem como a universidade - centro da encruza - a tomada de consciência, que direcione à questionamentos que incitem movimentos de transformação frente a produção da ausência da presença negra, esse “*status quo*”, que integra a hipótese das ausências, elencada neste estudo, e no qual a branquitude se ancora, indicando como a lógica da colonialidade ainda atua fortemente nesse espaço formativo, tendo sua manutenção mantida pelo racismo que encontra-se impregnado na sua estrutura de funcionamento.

Tocar no tema da colonialidade impõe-nos a reflexão sobre como a diversidade de pensamentos tem sido acomodada nas esferas da educação em dança. Ao trazer a perspectiva afro-orientada para a pesquisa, pretende-se oferecer uma proposta reflexiva de educação do/para o corpo, em relação à potência estética e poética presente nas diversas tradições e contemporaneidades, pautadas pelas formas africanizadas de escritas de si, que valorizam pedagogias elaboradas além e nas frestas dos cânones que monopolizam há anos as noções epistemológicas nas diversas áreas do conhecimento, na qual a Dança não escapa. SIMAS e RUFINO

(2018) tecem uma crítica sobre a presença e ação da colonialidade na educação brasileira, a qual direciono para a reflexão exposta acima.

A educação brasileira versada nas carteiras das escolas e universidades não pode estar isenta de uma crítica que exponha os seus limites. Por mais que reconheçamos que existe uma pluralidade de práticas e contextos educativos, sabemos que o modo dominante constitui-se como um projeto que não contempla a diversidade. Ao contrário, produz tudo que está fora de seus limites como incrível e subalterno. (SIMAS e RUFINO, 2018, p. 20)

É na contramão de perspectivas limitantes que posicionam as sapiências do corpo negro num lugar de subalternidade é que os Coletivos Estudantis Negros, essa face do Movimento Negro na universidade, anuncia a existência dos conhecimentos afro-orientados, como também demonstram a possibilidade da realização de um trabalho artístico formativo, a partir de suas próprias produções. Em um ato de afirmação da presença estética, física, cognitiva e intelectual negra, os coletivos não só apresentam a denúncia, mas há também a reivindicação do reconhecimento de tais epistemes pela instituição, de modo a fazer valer sua legitimação nos polos científicos do saber.

Nesse ponto, replico a questão apresentada por Nilma Lino Gomes (2017) aplicada ao recorte dessa pesquisa que é como os Coletivos Estudantis Negros nos reeducam? Quais os saberes eles têm apresentado para a formação em Dança?

As respostas para tais indagações, apuradas até o momento, apontam que as potencialidades educativas, como sendo o desdobramento de uma prática alicersada por um tripé que reúne o proposito educador, a produção de saberes emancipatórios e a sistematização de conhecimentos que envolvem a questão racial, realizada pelo Movimento Negro, tem sua aplicação apresentada nesse estudo através do fazer dos Coletivos Estudantis Negros na universidade. As perspectivas pedagógicas são reelaboradas pelo grupo, haja vista o contexto de ausência do território formativo das graduações em dança, sendo possível constatar o desenvolvimento de uma proposta educativa que contemple o corpo negro e suas sapiências.

Nesse sentido, a pedagogia do corpo presente, uma estratégia didática pautada pela sobrevivência dos estudantes membros dos coletivos na universidade, toma como base os conhecimentos afro-orientados, para a partir do tripé revelado pelo Movimento Negro para estabelecer um movimento de resposta a essa ausência

produzida, elegendo uma motivação comum que promove o encontro no qual é formado a agência estudantil, que organiza e executa uma ação educativa de cunho emancipatória, cujo impacto ressoa no território institucional, imprimindo um estado de presença que confronta as lógicas hegemônicas, que cerceadas pelo racismo organizam a estrutura de funcionamento curricular, didática e metodológica da ação formativa da universidade, e mais especificamente dos cursos de graduação em dança.

Como estratégia educativa, cabe dizer, que a abordagem pedagógica em construção pelos Coletivos Estudantis Negros, se pauta pelo o encontro na contigência presente nas frestas de propostas formativas, que tomadas como correntes de pensamento e fazer se mesclam e impulsionam as lutas em prol da equidade entre os saberes. Assim, habitando uma perspectiva epistêmica do sul, a junção entre a Pedagogia Pós-abissal (GOMES, 2017) e a Pedagogia Engajada (hooks, 2013) são utilizadas com vistas a interpretar a prática dos coletivos e construir novas configurações cognitivas, políticas e poéticas na formação em dança.

O Corpo Negra em Movimento, o Encontro EnegreSer e a Mostra Etnografias Urbanas, são os eventos planejados e executados pelos Coletivos Corpo Negra, NegreSer e Núcleo Eus, respectivamente, que exaltam a potência dos conhecimentos afro-orientados, além de apresentar o corpo negro como amuleto que tece a amarração na encruzilhada entre os diferentes saberes mirando a coexistência. A análise desses fenômenos, momentos formativos, apresentaram dois eixos de ação didática, parte da estrutura dessa estratégia de sobrevivência formativa dos discentes negros - membros das agências estudantis da UFRGS, UFMG e UFBA, respectivamente -, exibindo os eixos:

- A) Formato de Apresentação: o qual trata de escolhas metodológicas para o compartilhamento dos conhecimentos afro-orientados na/para a dança, elencando aspectos como recursos didáticos, dinâmica de exposição (teórica, prática e/ou teórica-prática), intenção (apreciação, criação e/ou experimentação) e por fim, a definição do ponto de enunciação (quem estará mediando o processo educativo) para a formação do público alvo.

B) Espaço de Compartilhamento: criação de um local seguro, envolvido de uma atmosfera de acolhimento e afeto propício para a realização das trocas próprias do processo de ensino e aprendizado em dança, através do livre desenvolvimento de movimentos e técnicas artísticas que envolvam o debate de ideias, a experimentação e a criação de obras.

Enquanto uma abordagem discente e dissidente, a pedagogia do corpo presente é insubmissa e traz consigo a ancestralidade e a coletividade como princípios que orientam sua natureza pujante e seu caráter de militância em prol de uma educação acessível e antirracista na formação em dança no ensino superior.

Considerando as amarrações realizadas até então, ainda cabe indagar sobre outro aspecto chave dessa pesquisa para fechar os trabalhos, o qual se refere ao centro da encruzilhada, a universidade, e sua relação com o acesso a esse território pelos estudantes negros, abarcando os aspectos e propósitos institucionais desse espaço formativo e das agências organizadas pelos membros dos coletivos. Afinal, qual é o projeto de universidade que o fazer pedagógico empreendido pelos Coletivos Estudantis Negros tem apresentado?

A universidade como centro da encruzilhada, propõe a inversão do nexo de funcionamento dessa instituição, que se caracteriza como espinha dorsal da estrutura educativa na sociedade. Criada dentro de aspectos que corroboram da lógica colonial, sua estrutura é envolvida por concepções hegemônicas que desprezam tudo aquilo que difere do padrão eurocêntrico, se apresentando como um espaço embranquecido no qual o racismo, essa máquina de destroçar gente, atua na manutenção dos sentidos de segregação e subalternização dos saberes e sujeitos negros que ocupam os seus espaços.

Campo de produção epistemológica, a universidade é uma zona de batalha, na qual diferentes disputas são travadas em prol do desenvolvimento do conhecimento credível. No entanto, haja vista a intensa disseminação de conhecimentos arraigados em concepções canônicas, uma vez localizada ao centro desse operador dinâmico no qual o movimento do cruzo dita os trânsitos em favor da vida, a encruzilhada versada na ordem das múltiplas presenças tem no sujeito negro, o Outro, a apresentação de um estado da presença (ser-existir) a fim de

manter esse campo de batalha imaculado, isto é mandigado através da performance do agenciamento de discentes negros que adentra a academia e realiza movimentos de resposta, cujo impacto estabele ruídos nas investidas da colonialidade do saber.

Sendo um território em movimento, aberto e a favor da ecologia dos saberes, construído pelo ímpeto de solidariedade entre aqueles que foram reunidos socialmente sobre o “nome de negros” (MUNANGA, 2020, p.19), a criação dos Coletivos Estudantis Negros e por consequência, da estratégia pedagógica cujos formatos de apresentação dos conhecimentos afro-orientados e dos espaços seguros de aprendizagem, incidem na ressignificação da lógica operante do território formativo universitário, no qual discentes negros da graduação em dança, na dimensão de parceria de uma condição existencial única, “como cúmplices dos segredos ditados pela racialidade” (CARNEIRO, 2005, p. 306), guiados principalmente pelo princípio da coletividade, operam formas de resistência social, cultural e educativa que reativam, restauram e reterritorializam, em um fazer alterno, os conhecimentos afro-orientados na/para a Dança, construindo formatos didáticos-criativos, que se constituem como pontes de acesso as sapiências do corpo.

Dito isso, cabe constatar que a política de cotas, normatizada pela Lei Federal nº 12.711/2012, se constitui como uma importante política afirmativa, que incita a transformação nas universidades, colocando para a sociedade o questionamento da existência e atuação do racismo estrutural, do mito da democracia racial e da negação de um passado nacional cuja história apresenta a formatação de um país alicerçado por um processo colonial pautado pela escravidão.

Em decorrência desta legislação, a paisagem das salas de aula da academia vem se modificando com a presença massiva de estudantes pretos, pobres e periféricos, que apresentam outras trajetórias de vida e portanto outros saberes que fazem parte das experiências de fresta, nascidas do ato de sobreviver. Em suma, considerando a perspectiva de desenvolvimento desta pesquisa, tal transformação revela que o objeto de pesquisa tem se tornado pesquisador de sua própria história, legitimando no polo do conhecimento científico um tipo de saber que perturba a ordem estática das caixinhas da academia e desordena os limites das fronteiras

entre dentro e fora, margem e centro. Chancelando a premissa, apresento SIMAS e RUFINO (2018) que falam:

Em pouco mais de uma década de ações afirmativas nas universidades brasileiras vemos que a tensão vem se dando não necessariamente na conversão desses sujeitos pela lógica normativa das catequeses epistêmicas da modernidade. Percebemos outras rotas. A tensão vem crescendo cada vez mais pelos golpes operados no campo do outro, ou seja, a descolonização da episteme normativa vem se dando na luta por aqueles que invocam e incorporam sabedorias subalternas, praticando a universidade não somente como um campo de batalha mas também de mandinga. (SIMAS e RUFINO, 2018, p. 111)

Nesse sentido, o que se apresenta no momento é que a universidade se encontra perdida diante dessa transição entre campo de batalha e campo de mandinga, pois ainda não sabe como lidar com tantos questionamentos e cobranças sobre a necessidade de transformações profundas em sua estrutura. No entanto, essa instituição, resistente a mudanças, que tem em sua missão o serviço em prol da sociedade, tem percebido que os caminhos utilizados, até então, não tem sido suficientes no sentido de atender a parcela minorizada da população, de modo que tais grupos sejam participantes ativos, ou seja, se sintam não só acolhidos através da escuta generosa dessa instituição em seus processos, como também representados a partir da integração de fato, com estudantes e profissionais negros.

Tal postura da universidade, que alterna entre o entendimento de que uma modificação que atinja o âmbito administrativo e pedagógico é urgente e outro no qual se apresenta uma latente resistência com a integração daquilo que difere do seu escopo usual de funcionamento, suscita a justificativa da realização desta pesquisa, uma vez que a academia apresenta as características de um torcedor vira casaca, que muda de time sempre que lhe convém. Isto é, o olhar apurado até este momento, revela que a universidade ainda não está plenamente comprometida com a implementação de uma proposta integradora, no qual ocorra de fato o reconhecimento da presença negra.

Em decorrência disso é que a entrada de estudantes negros, somados a criação dos Coletivos Estudantis Negros deixam a universidade tensa, em estado de atenção, pois as ações empreendidas por esses sujeitos deixam ecos, ratos e ressonâncias do fazer praticado, que incita a continuidade da postura afrontosa, da essência questionadora direcionada para a academia, e posteriormente da resposta dada diante da negativa apresentada quanto a impossibilidade da realização de um

trabalho didático-formativo inclusivo, utilizando os conhecimentos afro-orientados de modo descolonizado, pelos cursos de graduação, por exemplo; caracterizando a seletividade daquilo que é urgente que seja modificado e do que será barrado ou negligenciado.

Trocando em miúdos, há neste estudo a compreensão de que mudanças estão sendo implementadas, ainda que em ritmo lento, em virtude da apresentação de uma demanda que não ocorre apenas pela boca dos coletivos, mas que podem ser paralisadas a qualquer momento, tendo como consequência o recuo de tudo ou parte das transformações já apresentadas pelo contexto.

A recente vitória da celebração da continuidade da vigência da Lei de Cotas está aí, para não me deixar mentir. Depois da aflição de uma chance iminente da sua extinção no último desgoverno, se comemora agora a publicação de uma versão atualizada, apresentando o lembrete da natureza inacabada dessa pesquisa e dos outros rumos que ela pode percorrer, visando contemplar não só a boa nova que se apresenta, como aspectos relacionados a presença de profissionais negros no corpo docente das universidades, grupo no qual não se constitui como foco dessa pesquisa.

Tomando a ação realizada pelos Coletivos Estudantis Negros como inovadora e ancorada pelos intelectuais negros, que me auxiliam na organização das ideias que por hora risco a tinta neste papel, registro que o projeto de universidade apresentado pelas agências de estudantes negros visam subverter o racismo por meio de ações pedagógicas de natureza emancipatória, sem medo de falar sobre a diversidade na diferença para apontar uma causa-missão, que mira na desierarquização das relações do ato educativo e da equidade dos saberes. Sobre os ruídos que os Coletivos Estudantis Negros tem causado nas graduações em dança e nas rotas de encantamento realizadas por eles, tomo as palavras anunciadas por Luciane Ramos Silva (2019) em sua participação no primeiro Encontro EnegreSer na UFMG, para comunicar sobre a já implantação deste projeto de universidade pelos coletivos nos cursos de dança: “se a universidade não aceita o movimento terá que no mínimo ter muito jogo de cintura. Tem uma juventude negra que analisa a conjuntura, define a estratégia, cerca o território e age.”

Dito isso, afirmo que a integração, a coexistência e a equidade são as palavras chave, que juntas guardam o segredo para abrir as fechaduras das portas e conceder passagem para a ocupação de novos espaços na academia. Esses também são os ingredientes que utilizo nesse ébo epistêmico visando assentá-lo ao centro da encruzilhada, compreendendo que o saber praticado pelos Coletivos Estudantis Negros aqui mencionados, operam na perspectiva do alargamento da noção de conhecimento versado pelo padrão da legitimidade essencialista da produção científica, realizando um procedimento que “aviva as razões absolutistas no encanto para que o conhecimento seja cruzado, engolido por outras perspectivas e restituído de maneira transformada” (RUFINO, 2019, p.88). Ou seja, para que outros projetos de universidade sejam criados e implementados, com o rompimento de lógicas hegemônicas nas quais seus efeitos resultem em uma transformação marcante, no que tange às relações do ser/saber/poder. Em suma, é estabelecer condições de ampliação das possibilidades com relação aos diferentes conhecimentos, abrindo e percorrendo caminhos para a produção e circulação de saberes pautados no vigor da diversidade epistêmica presente no mundo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. Educação e Emancipação. Paz e Terra: São Paulo, 2006.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro. Editora Jandaíra, 2020.

ANCHIETA, Carol. Alunas da UFRGS criam coletivo que reforça a presença de mulheres negras na dança. In: Portal G1 - afiliada RBS TV. Publicado em 27 de junho de 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2019/06/27/alunas-da-ufrgs-criam-coletivo-que-reforca-a-presenca-da-mulher-negra-na-danca.ghtml>>. Acesso em: 30 de março de 2022.

ASANTE, M. K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. Coleção Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira; n.4. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.

_____. Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental: Introdução a uma Ideia. **Ensaio Filosófico**, Volume XIV – Dezembro/2016. Tradução: Renato Nogueira, Marcelo J. D. Moraes e Aline Carmo.

BARALDI, Sandro A. . Resenha do ensaio de Walter Mignolo: Desobediência epistêmica, Retórica da modernidade, lógica da colonialidade e gramática da descolonialidade. **Revista Cactácea** v. 02; n.05. IFSP: Campus Registro. Julho de 2022. P. 4-15.

BARBOSA, Jacira da Silva; SAMPAIO, Sonia Maria Rocha. Sujeitos, Subjetividades e Processos de Conhecimento: aproximações entre González Rey e Edgar Morin. In: SANTOS, Georgina Gonçalves dos; VASCONCELOS, Letícia; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha - organizadores. **Observatório da vida estudantil: dez anos de estudos sobre vida e cultura universitária, percurso e novas perspectivas**. Salvador: EDUFBA, 2017.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.

BATISTA, Mercedes; et al. [out. 2021]. Entrevista: Coletivo Corpo Negra. Entrevistadora: Anne Caroline Ferreira Vaz. Porto Alegre, 2021. Arquivo mp4 (78 min.).

_____. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa106837/mercedes-baptista>>. Acesso em: 13 de agosto de 2022. Verbete da Enciclopédia.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2. ed., 2020.

BONFIM, Edson. **Ensaio na perspectiva da emancipação negra no Brasil**. Vitória: Estrela da Manhã Editora, 2015.

BRASIL. **Resolução Nº 3 de 8 de Março de 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 de março de 2004, Seção 1, p. 11.

BRASIL. **Decreto n.º 6.096 de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão Das Universidades Federais - REUNI. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, caderno do Executivo, 25 de Abril de 2007, p. 7.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

_____. **Lei nº. 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Seção 1, 30 de agosto de 2012, p. 3.

_____. **Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014**. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e sociedades de economia mista controladas pela União. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Seção 1. 10 de junho de 2014, p. 3.

BULBUL, Zózimo; et al. [nov. 2021]. Entrevista: Núcleo Eus. Entrevistadora: Anne Caroline Ferreira Vaz. Salvador, 2021. Arquivo mp4 (120 min.).

BURATTO, Ana Clara. **De Alunos de Projetos Sociais a Licenciandos em Dança na EBA/UFMG: experiências formadoras e acesso ao ensino superior**. 2019. 1 recurso online (196 p.). Tese (doutorado) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/33597/1/Tese_Ana_Clara_Lima_Buratto_Silva_-_vers%c3%a3o_final_.pdf> . Acesso em: 31 de março de 2023.

CARDOSO, Marcos Antônio. **O movimento negro em Belo Horizonte: 1978-1998**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2. ed., 2011.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. 2005. 1 recurso online (339 p.). Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, SP. Disponível em: <<https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-co-mo-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>> . Acesso em: 31 de julho de 2022.

CARVALHO, José Jorge. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; TORRES-MALDONADO, Nelson; GROSGUÉL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2. ed., 2020. P. 79-106.

_____. O Confinamento Racial no Mundo Acadêmico Brasileiro. **Revista USP**, n. 68, p. 88-103, dez./fev. 2006.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Blumenau: Letras Contemporâneas, 2010.

CONRADO, A. V. S.. Artes Cênicas Negras no Brasil: Das memórias aos desafios na formação acadêmica. **REPERTÓRIO: TEATRO & DANÇA (ONLINE)**, v. 1, p. 68-85, 2017. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/25459>>. Acesso em 08 de janeiro de 2020.

COULON, A. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Tradução de Georgina Gonçalves dos Santos e Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.

DORNELES, Natália Proença; GUEDES, Karina Lizandra; OLIVIERA, Leandra Vitória Farias de; OLIVIERA, Luísa Dias Rosa de; ALVES, Luiza da Silva. Corpo Negra em Movimento. **Anais do 6º Congresso Científico Nacional de Pesquisadores em Dança – 2ª Edição Virtual**. Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, 2021. p. 598-603.

FERRAZ, Fernando M. C.. Construindo um currículo negro: Notas sobre a identidade, diferença e aliança no campo das Danças Negras. **Arte da Cena (Art on Stage)**, Goiânia, v. 7, n. 2, p. 006-045, 2022.

_____. Identidades Negras na Dança: epistemes e anunciações. **Dossiê O Discurso Negro nas Artes Cênicas: processos, pesquisas, poéticas e epistemes**. Cadernos GIPE-CIT, Salvador, ano 21, nº 39, p. 93-108, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

FURLIN, Neiva. Sujeito e agência no pensamento de Judith Butler: contribuições para a teoria social. **Sociedade e Cultura**: v. 16, n. 2, 9 out. 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fchf/article/view/32198>>. Acesso em: 06 de outubro de 2022.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: Martin W. Bauer, George Gaskell (organizadores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petropolis, RJ: Vozes, 2002, p.64-89.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: TORRES-MALDONADO, Nelson; GROSGUÉL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. P. 223-246.

_____. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____. Movimento negro, saberes e a tensão regulação-emancipação do corpo e da corporeidade negra. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 2, p. 37-60.

_____. **Identidades e Corporeidades Negras:** Reflexões sobre uma experiência de formação de professores(as) para a diversidade étnico-racial. Belo Horizonte-MG; Autêntica, 2006.

_____. Educação, Raça e Gênero: Relações Imersas na Alteridade. **Cadernos Pagu (v.6-7)**. Conferência Relações Étnicas e Raciais na América Latina e Caribe, 1996, pp.67-62.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, Nº. 92/93 (jan./jun.). 1988b, p. 69-82.

GRANDE Otelo. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa12087/grande-otelo>>. Acesso em: 13 de agosto de 2022. Verbetes da Enciclopédia.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Tradução de Inês Martins Ferreira. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 115-147, 2008.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IVO, Ismael. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa410145/ismael-ivo>>. Acesso em: 01 de setembro de 2022.

JESUS, Carolina Maria de. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa253139/carolina-maria-de-jesus>>. Acesso em: 31 de agosto de 2022.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Quem quer (pode) ser negro no Brasil?**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

_____. **Reafirmando direitos:** trajetórias de estudantes cotistas negros(as) no ensino superior brasileiro. Belo Horizonte: Ações Afirmativas no Ensino Superior, 2019.

KING, Mestre. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa638091/mestre-king>>. Acesso em: 13 de agosto de 2022. Verbetes da Enciclopédia.

KILOMBA, Grada. Descolonizando o Conhecimento: uma palestra performance. **Mostra Internacional de Teatro**. Tradução Jessica Oliveira. São Paulo. 2016. Disponível em: <<http://www.goethe.de/mmo/priv/15259710-STANDARD.pdf>>. Acesso em 25 de agosto de 2021.

_____. **Memórias da Plantação**: Episódios de um racismo mascarado. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogá, 2019.

LORDE, Audre. **Irmã outsider**. Tradução Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MACEDO, Tarcisio. Precursoras da Lei de Cotas, universidades federais reforçam importância das ações afirmativas. Portal UFRGS; de 13 de junho de 2022 Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/jornal/precursoras-da-lei-de-cotas-universidades-federais-reforam-importancia-das-acoes-afirmativas-no-ensino/>>. Acesso em: 01 de maio de 2023.

Mãe Stella de Oxóssi. Portal Literafro, Belo Horizonte-MG, 05 de abril de 2019. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/299-mae-stella-de-oxossi>>. Acesso em 13 de agosto de 2022.

MARÇAL, José Antônio. Políticas Afirmativas no Brasil: uma luta histórica do Movimento Negro. In: SANTOS, Juliana Silva; COLEN, Natália Silva; JESUS, Rodrigo Ednilson de; orgs. **Duas décadas de políticas afirmativas na UFMG**: debates, implementação e acompanhamento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

MARQUES, Isabel A. Metodologia para o Ensino de Dança: luxo ou necessidade. In.: **Lições de Dança**. Roberto Pereira, (org.). Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004. p.135-160.

MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirurgica Brasileira**, São Paulo, v. 17, 2002. Suplemento 3. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/acb/a/8jQH56v8cDtWGZ8yZdYjHHQ/?lang=pt>> . Acesso em: 30 de março de 2022.

MARTINS, Leda Maria. “Performances do Tempo Espiral”. In: G. Ravetti e M. Arbex (Orgs) **Performance, exílio, fronteiras: errâncias territoriais e textuais**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2002. P. 69-91.

_____. Performances da Oralitura: Corpo, Lugar Da Memória. In: **Língua e Literatura: Limites e Fronteiras**; n. 26: Jun. 2003. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM, P. 63–81. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881>>. Acesso em: 02 de agosto de 2023.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência Epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política. In: **Caderno de Letras da UFF - Dossiê: Literatura, língua e identidade**, nº 34, p. 287-324, 2008.

MOTA, Ednacelí Abreu Damasceno; PRADO, Guilherme do Val Toledo; PINA, Tamara Abrão. Buscando possíveis sentidos de saber e conhecimento na docência. **Cadernos de Educação**. FaE- PPGE- UFPel, nº 30, p. 109-134, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude usos e sentidos**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

MUNIZ, Sodré. **Pensar nagô**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.

_____. **A Verdade Seduzida**. Por um Conceito de Cultura no Brasil. Rio de Janeiro: Codecri, 1983.

OXOSSI, Mãe Sttella de; et al. [out. 2021]. Entrevista: Coletivo NegroSer. Entrevistadora: Anne Caroline Ferreira Vaz. Belo Horizonte, 2021. Arquivo mp4 (88 min.).

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. Cole o Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira; n.4. São Paulo: Selo Negro, 2009.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectivas, 2016.

_____. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em:

<<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa359885/abdias-nascimento>>. Acesso em: 13 de agosto de 2022. Verbete da Enciclopédia.

OLIVEIRA, E. D. **Filosofia da Ancestralidade**: corpo e mito na filosofia da educa o brasileira. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

PERFORMANCES DO TEMPO ESPIRALAR. MARTINS, Leda Maria; LIGIEIRO, Zeca - introduction. Produ o Hemispheric Institute of Performance and Politics, producer; de Encuentro 2003: KeynotesI. Vídeo, 01:21:26. Local de publica o: NYU TV and Media, videographer, 2003. Disponível em:

<<https://hemisphericinstitute.org/pt/hidvl-presentations/hidvl-presentations1/enc2003-leda-martins1.html>>. Acesso em 11 de abril de 2021.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Processos artísticos como metodologia de pesquisa. In: Dossiê Processos em Arte: unidade, repeti o e transforma o. **Revista Ouvirouver**, São Paulo, v. 11, n. 1, 2015, p. 88- 98. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/32707>>. Acesso em: 18 de dezembro de 2020.

PETIT, Sandra Hayd e. **Pretagogia**: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradi o oral africana na forma o de professoras e professores – Contribui es do legado africano para a implementa o da Lei no 10.639/2003. Ceará: Editora da Universidade Estadual do Ceará - EdUECE, 2015.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E.(Org.). **A colonialidade do saber, eurocentrismo: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RIBEIRO, Djamila. **O que   lugar de fala?**. Belo Horizonte-MG: Letramento. 2017.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P.; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Porto: Afrontamento, 2004.

SANTOS, Inaicyr Falcão dos. **Corpo e Ancestralidade**: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação. Salvador: EDUFBA, 2006.

SANTOS, Laudemir Pereira dos. A filosofia do malandro: estéticas de um corpo encantado pela desobediência. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros - ABPN**, v. 12, n. 31, dez. 2019 – fev. 2020, p. 95-112. Disponível em: em <[https:// abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/834](https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/834)>. Acesso em 31 de março de 2021.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural: Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP**. São Paulo, v.24.1, 2017, p.214-241.

SILVA, Bruno de Jesus. **Corpo, Racismo e Dança**: Histórias Narradas em Nós - capítulo I. Opaxorô, Ofá e Oxê: legado, narrativas de danças de Mestre King e Jorge Silva. 2020. recurso online (160 p.). Dissertação de Mestrado - Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32120/1/Silva%2c%20Bruno%20de%20Jesus.%20Disserta%20a7%20a3o%20vers%20a3o%20final.pdf>> . Acesso em: 30 de março de 2022.

SILVA, L.; SANTOS, I. F. DOS. **Colonialidade na dança e as formas africanizadas de escrita de si: perspectivas sul- sul através da técnica Germaine Acogny**. Conceição|Conception, v. 6, n. 2, p. 162-173, 12 dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8648597>>. Acesso em: 03 de janeiro de 2020.

SILVA, Luciane da. **Corpo em diáspora**: colonialidade, pedagogia de dança e técnica Germaine Acogny. 2017. 1 recurso online (281 p.). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/331753>> . Acesso em: 28 de dezembro de 2019.

SILVA, Marlene. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa224358/marlene-silva>>. Acesso em: 13 de agosto de 2022. Verbete da Enciclopédia.

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

SOUSA, André Luiz de. Insumissão pelas frestas: agência de corpos negros de dança na educação. **Arte da Cena (Art on Stage)**, Goiânia, v. 7, nº 2, p. 283-312, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Ações Afirmativas - Reserva de Vagas**. Disponível em:

<<https://ufmg.br/vida-academica/acoes-afirmativas/reserva-de-vagas>>. Acesso em: 01 de maio de 2023.

_____. **Formas de Ingresso na Graduação**. Disponível em: <<https://ufmg.br/cursos/formas-de-ingresso/ingresso-em-graduacao>>. Acesso em: 01 de maio de 2023.

_____. **Linha do Tempo**. Disponível em: <<https://ufmg.br/a-universidade/apresentacao/linha-do-tempo>>. Acesso em: 01 de maio de 2023.

_____. Política centralizada garante efetiva aplicação da reserva de vagas em concursos docentes. Disponível em: <<https://ufmg.br/comunicacao/noticias/politica-centralizada-garante-efetiva-aplicacao-da-reserva-de-vagas-em-concursos-docentes>>. Acesso em: 01 de maio de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Curso de Graduação em Dança da UFRGS. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/esefid/site/graduacao/danca>>. Acesso em: 01 de maio de 2023.

_____. **Histórico Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/historico>>. Acesso em: 01 de maio de 2023.

_____. Quais são as modalidades de cotas na UFRGS?. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/ingresso/faqwd/quais-sao-as-modalidades-de-cotas-na-ufrgs/>>. Acesso em: 01 de maio de 2023.

_____. **Painel de Dados da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/paineldedados/>>. Acesso em: 01 de maio de 2023.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança**. Julho de 2012 (Revisado em Janeiro de 2018). Disponível em: <https://www.ufrgs.br/esefid/Arquivos/COMGRAD_DAN/projeto_pedagogico.pdf>. Acesso em: 01 de maio de 2023.

_____. UFRGS celebra 10 anos da aprovação da Lei de Cotas. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/ufrgs-celebra-10-anos-da-aprovacao-da-lei-de-cotas#:~:text=No%20dia%2029%20de%20agosto,de%20fam%C3%ADlias%20de%20baixa%20renda.>>. Acesso em: 01 de maio de 2023.

VAZ, Anne Caroline Ferreira. **Estética em Evidência: a corporeidade negra e a fala de si**. 2018. (67 p.). Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Dança). Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte - MG.

_____. O Coletivo EnegreSer e a Presença de Epistemologias Afro-orientadas na Formação Docente em Dança. **Dança e diáspora negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras – (Coleção Quais danças estão por vir? Trânsitos, poéticas e políticas do corpo, 6)**. Salvador, 2020, p. 101-116.

_____. O corpo negro e as trajetórias para criação a partir das danças negras. In: **Catálogo D: difusão-dengo-dança** (ebook). P. 30 à 44. Salvador, 2021.

APÊNDICE 1

Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido das Entrevistas

Pelo presente Termo de Cessão de Direitos Autorais e tendo em vista o disposto na Lei Federal nº 9.610, de 19/12/1998, eu (nome completo) RG nº _____, CPF nº _____, (estado civil), residente e domiciliado à (endereço completo), (cidade-estado), CEP _____; autorizo a cessão e transferência de direitos autorais a partir de (data da entrevista) e isento de qualquer ônus, da participação em imagem, texto e voz da entrevista concedida à artista-professora-pesquisadora Anne Caroline Ferreira Vaz, RG nº 15.378.836, CPF nº 106.891.386-01, solteira, residente e domiciliada na Rua Oliveira Lima, nº 99, Apt. 201, Bairro Planalto, Belo Horizonte-MG, CEP 31730-550 sendo seus fins, o uso didático-acadêmico e possíveis desdobramentos, a ser utilizada no todo ou em parte, por número indeterminado de vezes, como parte integrante da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Dança - Mestrado - da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Declaro ainda que:

- a) As informações presentes através de imagens, texto e voz da entrevista acima referenciada é de minha legítima e exclusiva autoria e não viola e não infringe qualquer direito autoral existente, pelo qual me responsabilizo totalmente;
- b) Autorizo a publicação de imagem, vídeo e texto da entrevista acima referenciada nas versões impressa e eletrônica da pesquisa desenvolvida e concedo a Anne Caroline Ferreira Vaz plenos direitos em todo o território nacional para reprodução, divulgação e publicação de formato e o que for necessário para veiculação e/ou publicação da pesquisa efetivada.
- c) Concedo a artista-professora-pesquisadora Anne Caroline Ferreira Vaz por tempo ilimitado, em todo o território nacional, salvaguardados os padrões de Ética e Moralidade vigentes na Sociedade Brasileira, à luz do Direito, dos Bons Costumes e do Bom Senso, bem como, respeitados os dispositivos vigentes na legislação brasileira, todos os direitos das imagens, texto e voz presentes na obra acima referenciada para publicação, comercialização, impressão, reimpressão, atualização, exibição, reprodução, tradução, distribuição, transmissão, difusão e comunicação da obra ao público, por qualquer formato ou meio, diretamente ou por meio de terceiros,

mantidos os créditos do autor, sem que isso implique direito à percepção de qualquer valor, inclusive a título de direitos autorais.

Salvador, DD de mês de 202X.

Assinatura (NOME)

APÊNDICE 2

Entrevista Coletivo NegreSer

- **1º Bloco - O ingresso na universidade**

- 1) De que modo se deu o acesso de vocês à universidade? Alguma política de ação afirmativa foi utilizada?

ABDIAS DO NASCIMENTO: Meu ingresso na UFMG no curso de dança foi no segundo semestre de 2012, e naquela altura o ingresso era feito por meio do ENEM mais o vestibular (a segunda etapa da UFMG,) que era composta de uma prova escrita e uma prova prática de dança. E naquela altura, a UFMG tinha implementado a política de bônus como política afirmativa para pessoas que estudaram toda a educação básica em escola pública e se autodeclaravam pretas ou pardas. Eu usei esses dois bônus para o incremento da minha nota para ingresso no curso.

ELZA SOARES: No segundo semestre de 2011, eu entrei através do ENEM com a segunda etapa que era a prova prática na Belas Artes e com a política de bônus. Acho que foi o primeiro ano de implementação da política de bônus para estudantes de escolas públicas e pessoas pretas ou pardas. Nessa época ainda não se tinha tantas discussões raciais, acho que é importante ressaltar. Eu não acho que a juventude com a qual eu estudei tinha uma consciência nem pertencimento racial, e isso foi uma questão no ano em que eu realizei o vestibular muito polêmica, pois muitas pessoas com as quais eu estudava acessaram esse bônus sem serem pretas ou pardas. Eu estudava em uma escola pública federal, porém militar, que também não necessitava de acesso ao bônus de escola pública para acessar a universidade, mas houve um acesso massivo. Eu lembro que todas as pessoas da minha turma de formandos do ensino médio usaram o bônus de pessoas pretas ou pardas, e era uma sala que tinha bastante gente negra, mas muita gente branca usou.

MARLENE SILVA: Com relação a esses estudantes e as questões de consciência e pertencimento, eu era uma dessas estudantes que não tinha essa consciência, eu não tinha esse senso de pertencimento, nem tinha iniciado esse processo de reconstrução de uma identidade negra, que eu considero que ainda estou nesse processo, não mais inicial, que começa com a minha saída da universidade, mas no meu caso, eu ingresso nesse espaço do ensino superior sem utilizar as cotas ou bônus, ingresso na ampla concorrência pelo fato de ter sim, durante muito tempo na escola pública, a educação básica pública, mas durante meu ensino médio, eu fiz meu 1º, 2º, 3º ano do ensino médio numa escola particular em Ribeirão das Neves. Então eu não me declarava parda ou preta e também não vim desse lugar de todos os anos terem sido feitos na educação básica pública. Então meu ingresso foi de outra forma e destoa um pouquinho de Abdias e Elza.

MÃE STELLA DE OXÓSSI: O meu ingresso na UFMG foi no mesmo ano de Eli em 2011. Eu também utilizei a política de bônus. Eu lembro que era 1,10 pts. para quem era estudante de escola pública que era acrescido a nota e 1,15 pts. para as pessoas que se declaravam pretas, pardas ou indígenas. Eu sabia dessa política, na época a minha mãe trabalhava na Secretaria de Educação, então na hora que eu fui

fazer a inscrição ela falou acessa tudo, mas eu também não tinha total consciência do que se tratava ou sobre o que era, eu só sabia o que estava escrito [no ato da inscrição] que era o acréscimo da pontuação por conta desse bônus. Eu acho válido dizer também que em 2011 foi o primeiro ano dessa política na UFMG, foi também o primeiro ano da adesão ao ENEM na primeira fase. Então era tudo muito novo, até porque foi o primeiro ano de um novo formato do ENEM que vigora até hoje, que é esse formato, dividido em dois dias com a reformulação das perguntas da prova distribuídas por área. Acho até que sempre foram dois dias, mas essa reformulação para área de conhecimento era nova. Então, acho válido dizer que tiveram muitas polêmicas. Eu me lembro que estava acompanhando e passava que tinha o risco das provas da primeira etapa serem canceladas, por exemplo. Eu lembro que diante disso, para calcular a média, porque era assim que funcionava [de acordo com o edital]: eram 20 vagas e passava até 5 vezes esse número. Tanto que com essa confusão de tentar estabelecer uma média para entrada no curso, porque era um novo sistema de pontuação também, tiveram muitos recursos e com isso muita gente passou, para além desse número de 5 vezes o número de vagas do curso. Então eu me lembro que na segunda etapa tinha bastante gente, muito mais de 100 pessoas, isso é uma coisa que também me recordo.

2) O que vocês esperavam ver/aprender na graduação em dança quando ingressaram no curso?

ABDIAS DO NASCIMENTO: Eu não tinha muitas expectativas em relação ao curso, assim, é isso gente eu nem sabia o que era ensino superior, vamos ser sinceros. Eu sabia que existia o ensino superior e que podia fazer ele. Eu estava fazendo administração, só que numa vivência de fazer determinado curso técnico e trabalhar em uma empresa de engenharia eu vi que eu amava dança. E eu conhecia uma estudante que estava fazendo a graduação em dança, então eu pensei vou fazer o vestibular para dança. Nessa época eu dava aula de dança e eu pensei que o curso de dança ia me dar um papel que iria me legitimar enquanto um professor de dança de escola livre de dança. Até então eu jovem sonhador, achei que ia ter uma escola de balé em Santa Luzia - MG. Então assim, eu fui muito aberto. Eu acho que eu sou uma pessoa muito curiosa, eu olhei todo o Plano de Curso, eu olhei a Carta de Apresentação, olhei o site da Belas Artes todo. Olhei tudo o que estava disponível para olhar. Enfim, achei muito interessante e instigante. Assim, gostei de tudo o que vi, mas não tinha expectativa do que poderia ver ali dentro.

ELZA SOARES: Eu não sei! Eu queria descobrir tudo, aprender todas as danças. achava que era um lugar que ia ter um cardápio de danças, mas eu também tinha alguns planos na época. Em 2009 eu tinha começado a fazer dança de salão e me envolvi muito. Fui bolsista por muito tempo, bem promissore no zouk, na salsa, no samba, no forró, me envolvi muito com isso. Mas aí conheci o Grupo Corpo e aquilo me impactou muito. Aí eu tentei uma bolsa na Escola do Grupo Corpo. E aí fiz no ensino médio cursinho pré-vestibular e aula na Escola do Grupo Corpo, aí depois a galera do GED [Grupo Experimental de Dança] já me viu e me chamou. Então na época eu tinha um sonho muito grande de Grupo Corpo. Eu idealizava esse lugar. Lugar que eu admiro muito, a companhia, o trabalho, a história, etc., mas que na época existia uma fantasia acerca daquele universo. Só que por outro lado aquele

universo me trazia também uma parcela de popular, um olhar sobre a cultura popular que me dava vontade de explorar, de conhecer mais, de saber. Eu sentia que tinha um mundo de que eu não estava sabendo o que era. Então eu sentia que era aquele lugar [a graduação em dança] que ia me contar sobre esse mundo de coisas. Tinha uma disciplina na primeira etapa que se chamava Dança no Brasil. Era ali né! Ali que eu ia achar a fonte do babado, ainda que eu quisesse mesmo dançar dança contemporânea naquela época e galgar o meu espaço naquela Cia. Depois eu entendi que ambos os espaços, o acadêmico e o prático, nesse caso, se baseavam na cultura da dança clássica, mesmo que para falar de outras coisas e nesse processo o meu corpo foi sendo rejeitado dentro dessa cultura que estava instaurada em um grupo que não era de dança clássica mas que também valoriza esse padrão de corpos. Não que só esse padrão dança essa dança. Obviamente, gente, que a dança está aí para todes, e todes podem dançar, e dançar maravilhosamente, inclusive. Mas naquele momento eu me senti muito desestimulado tanto na academia, quanto no espaço da dança prática por sentir que só uma perspectiva estava sendo mostrada. Então eu achava que eu não tinha expectativa mas eu estava sim buscando algo que só depois que eu fui entender. Quando eu fui buscar isso em outros espaços da universidade que não necessariamente era o curso de dança.

MARLENE SILVA: Eu também chego no curso de dança meio: o que eu estou fazendo aqui? Como isso funciona? O que é licenciatura? O que é bacharelado? Era algo muito novo pra mim. Tudo isso se configurava como algo muito novo, fazer uma faculdade vindo da onde eu vim. Eu sempre cito a importância, a influência que eu tive da minha família, principalmente da minha mãe por atuar na educação. então eu sempre ouvia como a educação poderia abrir portas, mas não imaginava que portas eram essas ou como isso ia acontecer. Enfim antes de, de fato, tentar dança eu cogitei história, cogitei educação física, e depois entendi nesse meu percurso que era dança mesmo que eu queria fazer, mas sem entender completamente que porta era essa que eu estava batendo. E eu não tinha muito o que esperar, tipo altas expectativas sobre o curso, mas eu tinha uma certa fantasia que seriam abordadas as danças de salão e que de alguma maneira elas iriam aparecer ali nas aulas, com mais destaque, mais importância, o que não aconteceu. Eu até, reunindo algumas memórias, pra gente ter esse momento hoje, eu tinha anotado que foi durante o percurso no ensino superior que eu me aproximei mais da dança contemporânea, por estar nesse lugar que é a academia, que querendo ou não nas aulas a gente tinha essa essa ideia de aulas com perspectivas mais gerais para entender o corpo e tudo, mas a gente sabe que não era assim. Eram perspectivas eurocêntricas, brancocêntricas, que permeavam todas as relações. E aí foi nesse período, ainda durante a graduação que eu me aproximo então da dança contemporânea. E hoje faço essa reflexão, que me aproximo dela, mas me afasto da possibilidade de redescobrir. Foi uma coisa que eu fiquei pensando, justamente por estar vivenciando certas práticas, presenciando certas discussões que eu ficava: poxa eu tenho que acessar isso aqui para entender do que esse povo está falando, pra eu começar a mover meu corpo um pouco mais parecido com isso. E hoje eu entendo que o movimento que eu quero fazer é diferente disso.

ABDIAS DO NASCIMENTO: Eu achei isso que a Marlene falou incrível, porque eu realmente não tinha pensado. Quando eu entrei no curso só falava de dança clássica. Aí depois, do meio para o final começa o currículo de dança contemporânea. E olha, que assim, é lógico que as escolas livres de dança

intensificaram essa linguagem artística de dança, mas foi na graduação que eu tive a audácia ou o empoderamento de falar que eu fazia dança contemporânea. Não somente pelo fazer do corpo, mas pela reflexão, pela teoria e tals. Então, isso que a Marlene traz é muito interessante. Como que o curso de dança numa espécie de branqueamento trazendo uma dança eurocêntrica influenciou o nosso fazer artístico dali para frente. Isso é bastante legal.

ELZA SOARES: Me fez repensar também a dança contemporânea depois de ter vivido aquele contexto inicial e importante da dança contemporânea em Belo Horizonte. Mas que também, não é só o que é dança contemporânea. Então, de fato, eu começo a me sentir pertencente desse termo, desse fazer e dessa reflexão lá no curso também, mas não só pelas referências que o curso traz, mas porque as nossas turmas traziam sujeitos extremamente indagadores, e que traziam o olhar dessas outras danças para dentro do curso. Por que eu acho que o nosso fazer de dança contemporânea ali, era algo que estava sendo construído naquela época só.

MARLENE SILVA: Eu só queria acrescentar assim, com relação a essas experiências que eu acabei tendo na minha trajetória a partir dessa busca por experienciar, vivenciar a dança contemporânea, que de nenhuma maneira eu esqueço o que foi construído nesses espaços, inclusive em termos de relações para o próprio entendimento do meu corpo, mas é isso. Eu entendo que muitas das coisas que eu estou correndo atrás hoje, de acessar, que falam sobre o nosso povo, que falam sobre as formas da gente se mover se organizar, talvez eu poderia ter acessado durante a graduação e aí muitas das vezes, aí já é um compartilhamento muito pessoal, eu sinto que eu estou correndo atrás. Correndo atrás de entender o que foi impossibilitado da gente acessar enquanto pessoas negras que têm experiências diversas e específicas, muitas vezes. Então era só mesmo trazer isso. Então eu não me arrependo de ter trilhado os caminhos que fiz. Eu fui parar no Dança Jovem, participei de espetáculos, mas também tem muito esse lugar pra mim de entender que poderia ter cogitado outros caminhos, outras formas de entender o corpo e o mundo.

- **2º Bloco - A experiência formativa**

- 1) Como foi a relação de vocês com a universidade considerando a dinâmica (conjunto de metodologias, didática, projetos e programas pedagógicos) de ensino empreendida nesse espaço?

ABDIAS DO NASCIMENTO: Olha, antes eu preciso falar da minha trajetória na educação básica. Pelo menos na análise de hoje. Eu fiz três cursos no SENAI [Serviço Nacional da Indústria]. O SENAI gente, tem uma abordagem técnica babadeira. O curso de administração que eu fiz, já me exigiu muito porque assim, eram professores universitários, que já davam aula nos cursos superiores do SENAI, então ele já tinha uma abordagem de curso superior. E isso pra mim foi útil, a lógica de estudar, ler antes, entregas. Então, assim, é lógico que eu entrei na graduação e me assustei com textos para ler com uma fala acadêmica. A parte prática não foi um desafio porque foi uma linguagem próxima da minha mesmo, porque eu sempre fui da dança clássica, dança cênica europeia. Então, eu não tive estranhamentos

quanto a isso, tanto que eu conseguia me conectar facilmente com os conteúdos e o pensamento dos professores, mas tinha muita coisa ali que foi desafiadora pra mim. A escrita, por exemplo, foi mais difícil. Foi mais no final da graduação que eu tive condições de ter algum tipo de aprimoramento, na reta final mesmo, com a experiência do intercâmbio, que aí eu tive mais tempo pra ler textos acadêmicos. Mas na minha trajetória eu não tive nada que me marcou, por assim dizer.

MARLENE SILVA: Eu cheguei diferente de Abdias completamente perdida, com crédito de disciplina e essa dinâmica de ler e depois discutir, debater texto. As demandas mesmo de seminários e textos para entregar. E pensei aqui que o que eu vou trazer tem muito a ver com meu contexto, então essa noção de que eu estava completamente perdida tem a ver mesmo com o meu contexto na época. Eu trabalhava em mil escolas livres e tinha as demandas da universidade e isso pra mim já era uma grande questão, porque eu já queria alcançar uma independência, uma ascensão, e ao mesmo tempo eu queria estudar, eu queria entender sobre o mundo, sobre mim, era tudo isso junto e misturado nessa chegada. Uma coisa que eu anotei e eu queria trazer para o momento dessa pergunta, é que uma coisa que me chocou [é uma memória de uma experiência] me lembro direitinho de uma das aulas, eu não vou citar nomes de professores a priori nem sei como isso seria, de uma professora que hoje não está mais no curso de dança que deu uma prova e tinha expectativas altas sobre ela, tudo com relação a esse teste era novo pra turma, perspectivas de mundo, entendimentos. Eu me lembro então de estudar para alcançar uma nota e mostrar que a gente dá conta independente do lugar que a gente veio, e de qual era o entendimento sobre a gente mesmo, Mas aí eu me lembro que me virei para conseguir estudar e tipo mostrar para aquela professora que eu dava conta, e aí aconteceu dela chamar eu e outros estudantes para uma reuniõzinha pra e falar: “ nossa vocês foram super bem e tal, porque muita gente da turma foi mal.” E eu lembro que na época isso foi algo comemorado e hoje eu vejo isso como algo bastante problemático, essa lógica meritocrática. Enfim, essa visão superficial de que “ah tá, se vocês foram bem foi porque vocês estudaram, se dedicaram.” O que na verdade não é isso, pois tem outros atravessamentos que impedem a gente de se dedicar e de cumprir essa lógica da universidade.

ELZA SOARES: Eu também me identifico um pouco na questão do acúmulo de coisas. Não sei, olho hoje e acho que era coisa demais. Eu venho de um contexto de Colégio Militar que tinha a meritocracia como guia. É isso era muita coisa, mas eu queria tudo também. Eu era de DA [Diretório Acadêmico]. No início eu fiquei com a intenção de tirar boas notas e saber tudo, mesmo sabendo que eu estava achando as leituras extremamente densas, era um outro tipo de leitura. E não estava me apropriando da escrita ainda, fui me aprimorar, como o Abdias falou lá no final. E de jeito que a minha escrita acadêmica se dá questionando a academia. Uma escrita acadêmica que não é neutra, que vai localizar a identidade sim, inclusive com o olhar para estudo. Enfim, outras perspectivas, que também fui encontrando na FaE [Faculdade de Educação] e com a galerinha da Fafich [Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas]. Mas eu sentia que a dinâmica do curso e essa forma de enaltecer e valorizar que estava de fato se saindo bem ou construindo alguma coisa, ela era totalmente incompatível com a vida de quem estava trabalhando com dança. E à medida que eu fui entendendo isso, e sei lá, eu já estava trabalhando em escola com exigência curricular, com escola integrada e comecei a achar meio insustentável

a coisa, achar até que a conta não batia. “Ué... esse curso não foi feito para trabalhadores?!” Então teve uma época que isso começou a me encucar, foi uma época que eu não conseguia fechar necessariamente minhas notas. Então foi isso, acabou que depois de um determinado momento eu fui entendendo outras coisas que a universidade me oferecia que me atraíam muito mais que a forma de ensino que eu via dentro do curso e que foi me instigando a investir na universidade e a ficar mais tempo. Então se a intenção era que eu me formasse correndo, eu não iria fazer, porque eu fui ver várias outras coisas que a universidade tinha. As formações transversais atravessaram a minha formação absurdamente, os saberes tradicionais mudaram o meu olhar sobre tudo o que eu estava fazendo dentro da universidade, inclusive o grupo que eu estava dançando que era dentro da universidade, o Sarandeiros [Grupo de Projeção Folclórica]. Eu escolhi prolongar o percurso por isso mesmo. No sentido pedagógico da dinâmica de funcionamento, eu achava que até na FaE, onde eu me deslumbrava com possibilidades de outras metodologias, essas metodologias libertárias que eram enaltecidas, muitas vezes não eram colocadas em prática lá dentro. Então é isso, vários questionamentos acerca desse percurso e dessa forma de realizar a formação de professores em dança com os pensamentos sobre dança, sobre corpo e tal. Mas há uma grande avalanche de problematizações, porque eu já problematizo o ensino desde lá do ensino médio.

MARLENE SILVA: Elza comentou dessa incompatibilidade, assim da dinâmica do que é esperado, da dinâmica mesmo da universidade e da nossa vida. E aí eu não podia deixar de trazer [sobre o que Elza traz sobre essa questão de prolongar o período na graduação] por querer buscar talvez outras coisas, e aí me veio que eu entrei em 2012 mas eu saí em 2018. E esse prolongamento não foi intencional. Ele aconteceu, justamente, porque eu sempre tive que decidir a partir de um certo momento se eu ia ganhar dinheiro e ter o sustento que vinha das escolas livres ou se eu pegava as disciplinas da graduação. Então tem aqui Abdias que muitas vezes me socorreu e falou ‘vamos resolver esse B.O. aqui porque em algum momento você vai formar’. Porque também tinham aquelas disciplinas que dependiam de outras e isso me deixou em muitos momentos enalacrada no meu percurso, de eu pegar olhar e falar: “poxa eu não vou formar nunca, porque eu não consigo adequar porque eu preciso dar aula, mas eu também preciso pegar essa disciplina” Então isso era uma coisa importante que eu precisava dizer.

MÃE STELLA DE OXÓSSI: Eu não tive um grande estranhamento com a dinâmica da universidade em si. Acho que estava mais extasiada em fazer um curso superior em uma universidade pública. Por que é isso, a universidade federal traz um status. No entanto, aí você coloca como opção de curso a dança e fica aquele questionamento: Mas você vai estudar pra ser artista? Por que tinha uma questão financeira que envolvia essa escolha e que pesava muito pra minha família na época. E como isso esbarra na dinâmica da universidade e na relação que eu criei com ela? Foi já chegar em um curso de arte já compreendendo que ia ser muito difícil conseguir ver tudo, participar de tudo, conseguir imergir nessas leituras de filósofos e de outras pessoas que eram também bem difíceis. Eu lembro que eu peguei uma disciplina quando eu entrei em 2011 que era de Dança e Contemporaneidade, que o professor deu um texto de Foucault no primeiro semestre, e eu peguei e falei: “nossa eu não consigo ler isso!” Acabou, que também, dentro da minha trajetória acabei esticando o período de formação do curso, não porque eu queria mas porque eu sempre tive que trabalhar durante todo o curso. Tem um meme que é assim: “a universidade pública é o jeito mais caro de

estudar de graça”. Por que é isso, os custos eram enormes. Eu acho que eu fiz a graduação toda assim, tentando sempre pescar as disciplinas que eu tinha perdido, porque eu sempre tinha que fazer a escolha “ou eu trabalho, ou eu pego a disciplina” e foi assim até o final do curso. Eu nunca me senti amparada pela universidade diante dessa dinâmica pedagógica intensa para formar. Parecia que era esquecido que eu tinha uma vida fora dos muros da universidade. Por exemplo, eu sempre quis fazer várias disciplinas do Saberes Tradicionais, várias disciplinas que compunham as opções de eletivas e eu nunca consegui por causa dos horários. Nunca dava! Na verdade eu já tinha uma grande dificuldade de fazer as disciplinas do curso de dança devido a um trancamento total que fiz. Os pré requisitos que havia em certas disciplinas somadas ao meu contexto de trabalhar para estudar dificultaram minha permanência. Por que a situação acabou sendo assim, já era difícil fazer as disciplinas que estavam dentro da grade do curso de dança, o que dirá outras. Então eu digo, que eu não consegui durante muito tempo viver a universidade intensamente por que simplesmente não era possível dentro do contexto no qual a minha vida corria.

MARLENE SILVA: Eu só lembrei de uma coisa, que é sobre essa não valorização do que está fora da universidade. Por que durante o percurso na graduação eu decido que quero estar no espaço da educação básica pública e aí eu me lembro de chegar e fazer alguns compartilhamentos em disciplinas que tinham esse recorte da dança na educação básica voltada para nossa atuação. E recordando, eu tinha a impressão que a galera [os professores] não estavam botando fé que eu já estava atuando dentro da escola, que aquilo que eu já estava falando durante as aulas eram questionamentos sobre a coisa real, mesmo que ainda houvesse dificuldades em anunciar essas experiências. Por que eu precisei passar pelo processo também de entender que dança se pensa, e que a gente enquanto bailarino, intérprete, dançarino somos sujeitos pensantes. E aí eu passei por esse processo durante a faculdade de entender que aquilo que eu trazia podia trazer outras perspectivas. E aí é isso! Me veio assim essa memória-reflexão com relação a essa trajetória que iniciei láaaah... e na qual ainda hoje permaneço, de ser professora na escola pública. Agora, por exemplo, vejo que as pessoas da universidade olham pra mim de um jeito diferente, vocês entendem o que eu quero dizer né!

- 2) As teorias que acompanharam a condução dos conteúdos contemplavam as estéticas negras, de forma satisfatória durante a formação?

ABDIAS DO NASCIMENTO: Não!

MARLENE SILVA: Não, não, não!

ELZA SOARES: Não, poderíamos dissertar um tempão, mas a gente já fez isso o curso inteiro. De forma satisfatória não. Eu acho que o curso, em certa medida, começa a tentar alguma coisa nesse sentido quando as danças populares brasileiras estão ali no currículo. Então cada professor que vai ocupar esse lugar vai trazer esse olhar acerca das estéticas negras, ou não. Mas, na minha formação não foi satisfatória.

ABDIAS DO NASCIMENTO: Elza fez esse comentário e eu lembro da professora que entrou através do concurso destinado para essa disciplina. Quando ela assumiu pareceu um monte de formiga em cima do açúcar. Todo mundo estava querendo usufruir daquilo que ela tinha a oferecer porque não tinha nada daquilo no curso. A situação era a de que já haviam pessoas no curso com certa bagagem e gostariam de exercitar aquilo por meio da teoria, dos conceitos, fazer uma reflexão sobre já que a gente já estava no meio do curso. E haviam outras pessoas como eu que não tinha conhecimento prévio nenhum e muita curiosidade para conhecer. Minha curiosidade era tamanha que antes mesmo de começar a graduação, quando eu olhei a matriz curricular do curso e dizia que a gente ia ter que formar em um dos percursos, seja de dança contemporânea ou de danças populares, eu que nem nunca tinha visto, já tinha decidido em fazer o percurso das danças populares porque eu sabia o impacto na minha trajetória artística. Eu pensei: isso aqui vai ser mais útil do que a outra. Só que aí foi frustrante, a professora não conseguiu satisfazer esse anseio [na minha experiência pelo menos]. Eu me senti frustrado, me decepcionei várias vezes com falas e posturas dela, que pra mim considerando o lugar acadêmico que ela ocupava reafirmaram a brancura. Ainda mais naquele momento no qual eu tenho uma ascensão crítica e consigo me colocar melhor naquele ambiente. Mas eu também fui mais rigoroso com ela do que com outros professores, que obviamente não deixaram de ter posturas tristes. Então é isso! Eu acho que casa muito com a última pergunta, mas dentro desse contexto considerando as danças negras. O curso ficou com uma lacuna, ou melhor ainda, está com uma lacuna gigante porque essa disciplina tem acontecido com um rodízio de professores substitutos devido aos professores efetivos estarem de licença, então realmente é uma lacuna imensa. Se for fazer uma análise desses substitutos... nuuuuh! A lacuna fica abissal.

ELZA SOARES: Eu não sei quem são os professores substitutos...rsrs! Tem uma coisa nessa pergunta que é importante a se pensar, porque é isso que o Abdias disse, todo mundo foi louco no pote, e tinha vez que acontecia de ter um olhar embranquecido acerca das danças negras. Não eram teorias que estavam ligadas à pesquisadores negros e negras na dança, que é uma coisa muito diferente uma da outra. Não basta ter um olhar colonial e embranquecido acerca das danças negras para a formação em dança. E eu acho que isso não foi satisfatório. Isso não quer dizer que não teve em momento algum, mas diz respeito também da forma que ele esteve ali.

- **3º Bloco - A experiência com o Coletivo Estudantil Negro**

- 1) Como foi o surgimento do Coletivo?

ABDIAS DO NASCIMENTO: Eu estava vivendo uma efervescência na construção da minha identidade racial que iniciou a partir de uma situação racista numa aula. Uma colega fez uma intervenção bastante educativa que me fez perceber de que maneira o racismo vinha atravessando minhas falas, meu olhar, minhas atitudes na sala de aula e atrapalhando eu afirmar a minha Negritude, mesmo que eu me nutrisse das referências negras que me circunscrevem, entendendo que eu não era um sujeito branco. Então nesse momento, ao entender o racismo a partir da minha reprodução do racismo, é que eu também comecei a ver o racismo vindo até mim. Eu comecei a ter algumas posturas bastante incisivas em algumas aulas e uma delas foi numa

aula de improvisação que uma situação racista aconteceu dentro do jogo e gerou uma tensão ali. E eu precisei conversar sobre isso. E depois a professora começou a incentivar movimentos mais amplos que viessem a reeducar o curso. E assim, não foi só isso, foi um conjunto de várias coisas acontecendo que foram se somando. A gente acabou se aglutinando a pessoas que tinham algum posicionamento em relação a esse tema. Tinha uma estudante que vinha de um contexto das manifestações populares, do Congado, ela trazia isso muito forte e ela sentia que isso era deslegitimado como uma experiência válida dentro do curso. E a gente vai entendendo a narrativa do outro. Eu mesmo não entendia o porquê ela tinha essa treta com o curso e ao estudar eu entendi, e a partir daí a gente foi somando forças. Aí no início tinha um grupo de estudantes que demandavam questões diferentes do curso. As coisas foram confluindo. A gente se juntou, cada um a partir do seu lugar de fala em relação a essa problemática. Então o Coletivo surge a partir de um desejo que o tema racial comparecesse na nossa formação. A minha síntese seria assim: eu tinha o desejo de, por meio do Coletivo, incluir temas raciais dentro da nossa formação, não só conceitualmente, mas de forma artística também.

ELZA SOARES: Eu sinto também que essa efervescência estava rolando na escola como um todo, na Escola de Belas Artes. A bomba estava estourando na mão de todos os cursos. E a gente estava lá dentro, então essa tomada de consciência que você conta Abdias, se deu no meu caso com a entrada na Cia Espaço Preto³⁸ que estava no Teatro, ali no mesmo prédio da Dança. O pessoal foi fazer um TCC [Trabalho de Conclusão de Curso] de um aluno, e era a primeira vez que ia ter um trabalho com a temática do Teatro Negro. E nessa época eu já estava com um incômodo com o curso mas não conseguia verbalizar. Só que vendo a galera falando, isso trouxe outras possibilidades. Então foi nessa época que rolou o Belas Artes Negras³⁹, que foi também na época que a gente fez um exercício numa disciplina de Prática de Dança chamada Zona, no qual a gente já trouxe ali algumas questões de forma ainda mais individual acerca das nossas inquietações e pesquisas. Cada um estava com incômodos particulares, mas não únicos, que foram se juntando. Acho que a gente também sentia a necessidade de se organizar para seguir apresentando essas pautas. E assim, organizar diante de tudo o que estava sendo dito pra gente que era considerado organização. Então se a gente precisava estar em um evento da PRAE [Pró-reitoria de Assuntos Estudantis, a gente estava lá. A gente precisa fazer uma AAC [Atividade Acadêmica Curricular Complementar] a gente faz. E é isso, a gente pesquisa, traz referência e faz tudo isso. Eu acho muito massa que o primeiro encontro que a gente fez super “*na tora*”, uma AAC, tenha tido ações e presenças tão diversas, tantas construções. Só aquele primeiro encontro já foi um bum na cabeça de todo mundo que esteve presente, inclusive na nossa. Porque a gente organizou sem ainda ter tanta noção do que estávamos buscando ou que se tornaria o Coletivo, das possibilidades que a gente tinha. E cada encontro que nós realizamos foi mostrando o caminho pra gente. E é isso, pura nostalgia! Acho que foi tudo tão confluyente que não dá pra lembrar de todos detalhes

³⁸ Grupo de Teatro Negro cuja iniciativa de criação parte de estudantes da graduação em teatro e que acaba acolhendo estudantes do curso de dança.

³⁹ O Belas Artes Negras foi um evento que consistiu numa intervenção promovida por estudantes negros de diferentes cursos de graduação da Escola de Belas Artes (EBA) da UFMG no ano de 2016, no qual houve a apresentação de inúmeros trabalhos artísticos produzidos por estudantes negros em diferentes espaços e horários no prédio da EBA.

ou definir o ponto que foi o começo do começo. Eram muitos questionamentos direcionados à várias disciplinas e para outros âmbitos também. A gente se atravessava inclusive com pessoas não negras, mas que estavam ali buscando compreender a sua dança e os seus corpos, os mestiços também e que dançavam as danças negras também.

MARLENE SILVA: Enquanto alguém que na época não integrava o Coletivo eu fico pensando assim como que é engraçado, mas talvez, seja mais mesmo interessante olhar pra minha trajetória e perceber que eu fiz toda a graduação sem me aproximar disso. Enfim, tiveram intervenções do Coletivo que trazia de fato essa proposta de intervir naquele espaço e compreendi como foi importante demarcar certas coisas: estéticas negras, cosmovisões que apresentavam diferentes perspectivas de mundo. E o que eu tava dizendo que achei interessante é que eu passei por isso e eu não entendia que eu era uma mulher negra. E eu trago isso como um compartilhamento pessoal do encontro que tive, quando recebi o convite da Mãe Stella de Oxóssi para entrar no Coletivo. Eu participei de uma palestra realizada em um dos encontros do Coletivo que tinha a Luciane Ramos e aí eu me recordo de onde eu estava ali naquela Sala Preta [sala de aula] e da sensação de desconforto e que hoje eu entendo um pouco que lugar era aquele que estava sendo convidada a acessar. Eu estava ali sendo convocada através de palavras, com outros modos de conceber as relações. Eu fiquei muito impactada com o modo como a Luciane se apresentava pedindo licença e reverenciado quem veio antes, falando de estética negra e identidade. Me recordo mesmo como fiquei incomodada, mas hoje vejo como que esse momento possa ter sido a sementinha que fez com que eu trilhasse o meu caminho, que eu até considero tardio, mas que me fizeram entender que eu precisava trilhar trajetórias de reconexão. Fui provocada! Não conseguia colocar em palavras antes, e até hoje talvez não seja capaz. A sensação que eu tive era de estar entre os meus, mas não compreendia isso de uma forma macro, mais abrangente. Eu percebo as ações propostas pelo Coletivo, ainda que tenha participado de poucas. Aí entra naquilo que a gente estava falando antes, do percurso que a gente consegue realizar diante dessa dinâmica da universidade. Sempre tive vontade de participar do PIBID [Programa de Iniciação à Docência] e estar em outros locais de convivência que a universidade proporciona, mas eu não dava conta porque eu estava ali empenhada em fazer as disciplinas. Talvez me faltasse um pouco de curiosidade, de “poxa vida: deixa eu entender isso melhor”. No entanto, o meu percurso seguiu por outro caminho. Então na época eu não entendia a proporção das ações do Coletivo e hoje eu compreendo como ele era esse lugar de acolhimento, de oposição mas também de cisão. Hoje eu entendo o alvoroço que foi na época com os professores receosos. Mas não sabemos até que ponto isso levou a uma mudança de abordagem, do discurso e do olhar.

ABDIAS DO NASCIMENTO: É bom ouvir isso porque faz a gente lembrar: porque era EnegreSer? Por que era isso, a gente estava voltando pra gente. EnegreSer com ‘S’ é *Ser*, tornar-se, era também fazer um movimento que permitisse empretecer, porque a gente estava vendo tudo muito branco. E de fato Marlene, acho que posso dizer, em síntese, que o movimento do EnegreSer era dar uma resposta ao curso diante da negativa que eles diziam assim: não tem referência, esse não é o recorte, não vamos falar de manifestações populares porque estamos falando de dança cênica. Aí o EnegreSer disse assim: não, tem sim! É lógico que a gente começou ali pequenininho. Por exemplo, o discurso da Luciane Ramos no evento do Coletivo fortaleceu o nosso próprio discurso, uma vez que ela trouxe isso na tese dela. Então,

com esse impulso dela vindo, apresentando e dizendo: tem referência sim de diversos lugares e maneiras dentro daquele curso. Daí nós crescemos.

MÃE STELLA DE OXÓSSI: Eu acho muito legal também pensar e retomar isso, porque é válido dizer que pra mim o EnegreSer surgiu dentro desse processo de afirmação de uma identidade negra mas que parte de um lugar diferente dos demais membros, pois eu sou uma pessoa preta retinta. Então não teve bem esse tornar-se negro pois sempre houve a imposição de ser negra. E aí era uma coisa assim, a Elza mencionou o Belas Artes Negras, eu lembro que nessa época eu me aproximo de uma outra estudante negra do curso de Teatro e a gente tinha alguns posicionamentos dentro desse processo identitário que eram bem próximos, porque ambas ocupávamos esse lugar do inegavelmente negra. Então essa percepção que passa por uma identificação da existência do racismo e de como ele atuava ali naquele espaço se deu com o EnegreSer como um desaguar em outras águas ao encontrar com pessoas que estavam se reconhecendo como negras mas que não ocupavam o mesmo lugar que eu, nem traçaram inteiramente o mesmo percurso identitário. Dentro daquele espaço [a universidade] eu me sentia muito sozinha e principalmente dentro desse lugar do inegável. Eu sempre tive essa visão de que vários professores foram racistas comigo de várias formas ao longo do curso e eu nunca tive ninguém pra compartilhar essa situação porque eu simplesmente não sabia quem era negro e quem não era. E nisso ver esse movimento dentro da Escola de Belas Artes foi bom, mas quando percebi também, esse movimento acontecendo com outras pessoas dentro do curso de dança foi diferente. Eu me lembro que pequenas coisas até aquele momento foram compartilhadas com outro estudante negro retinto da turma de forma muito sutil, através de olhares. Por exemplo, às vezes alguma palavra que era dita durante a aula despertava essa troca. Em seguida, já depois de iniciada essa efervescência no curso, tinha esses olhares com outra estudante quando se passava algo no âmbito das danças populares que era um lugar que também me tocava. Depois essa percepção de um incômodo sentido por outras pessoas se ampliou até que veio o encontro com os estudantes que vieram a se tornar os integrantes do Coletivo, que se denominou, quer dizer, que ficou conhecido como EnegreSer. Então tinha esse lugar de não só falar de uma oposição à "não existência", mas de uma afirmação que dizia " nós estamos aqui, nós existimos". Além de colocar o racismo como algo que de fato acontecia naquele ambiente. Então, foi de fato dizer que aqui acontecem coisas, acontecem atos racistas que as pessoas que as realizam nunca foram questionadas. Afinal, por que falar de uma dança cênica só desse lado embranquecido?! Eu lembro que em uma ação da disciplina de Prática de Dança - a última prática do curso - numa aula a professora conduziu uma atividade voltada para a zona de conforto e zona de desconforto. Seguindo a proposta de improvisação trabalhando a zona de desconforto, eu estava passando por um momento muito melindroso para uma mulher negra que é a transição capilar. Me lembro que na época eu estava com o cabelo bem curto. Meu cabelo é bem crespo e aí eu fiz uma ação que era de fazer um coque, penteando o meu cabelo com o intuito de "domá-lo" para que ele ficasse com o penteado. No final dessa aula a professora chegou até mim e disse: "acho que agora eu entendi como que é violento". Então a gente estava ali pra dizer de uma diversidade que existia e que o curso não estava abrangendo, mesmo com todo esse discurso falando sobre a diversidade. Então esse é outro ponto, também toca o nascimento do EnegreSer.

2) Quais eram seus objetivos?

ABDIAS DO NASCIMENTO: Eu acho que o primeiro era de dar uma resposta ao curso dizendo da existência de referenciais negros de dança e que eles deveriam de estar ali dentro, sejam eles acadêmicos ou não. Teve também o momento no qual nos apoiamos na Lei nº 10.639/2003 e na Lei 11.645/2008 pra dizer que o curso não estava conduzindo a formação docente de maneira que os estudantes fossem capazes de suprir tais leis, preparando a gente para o ensino da história da cultura afro-brasileira e africana na dança. E depois, a partir do momento que foi ampliando, a gente deu conta de trazer outros elementos que vieram da própria lacuna com formação artística com oficinas práticas, não somente a discussão teórica da ausência, questionando como ela era produzida. Então havia a produção. Vamos dançar isso aqui, um outro tipo de conteúdo. Os objetivos se mesclaram com o fazer. Então como a gente não escrevia muito sobre o objetivo, seria ótimo se nós tivéssemos registrado de forma tão precisa pra avaliar, mas eu acho que a gente estava mais focado nas ações e os desejos por trás delas.

3) Quais elementos, pensando na organização, vocês consideram essenciais para a realização das ações realizadas?

ABDIAS DO NASCIMENTO: Acho que nós atuamos como produtores porque fizemos eventos. Nós precisávamos de recursos, então assim, negociamos espaços, negociamos o tempo porque queríamos a adesão do corpo docente e do corpo discente. Isso é uma coisa que eu falei no meu TCC [Trabalho de Conclusão de Curso] teve uma negociação dos espaços e tempos do curso porque as ações aconteciam dentro do horário de aula. A nossa primeira ação foi organizada através de uma brecha institucional com uma AAC [Atividade Acadêmica Curricular Complementar]. Ou seja, não ia participar quem não quisesse. Aí é isso, depois ficamos mais ousados nas propostas e daí era necessário recurso financeiro para além dos recursos de espaço e tempo. Então no primeiro Encontro EnegreSer queríamos trazer a Luciane Ramos, o que demandava dinheiro, então passamos num edital. Isso não foi qualquer coisa, porque fizemos o evento e a partir daí não fomos só reconhecidos pelos estudantes mas também pela universidade. A UFMG reconheceu que a gente empreendeu algo no curso de dança. Nos tornamos referência dentro da proposta que desenvolvemos. Compomos o Grupo de Trabalho que atuou em um Congresso Regional, o Copene [Congresso de Pesquisadores Negros da Região Sudeste]. Enfim, já desdobrando um pouco dos resultados.

MÃE STELLA DE OXÓSSI: Acho que tem um outro elemento para além desses que Abdias falou, que envolve essa negociação de espaços e tempos e que é muito importante que foi o como, o traquejo de como chegar e negociar, porque existe uma hierarquia dentro desse espaço educativo entre professor e estudante, e entre a gestão também, pensando que ela é exercida por docentes. Eu acho que isso até foi reconhecido pela equipe que nos chamou para participar do Copene, por exemplo, que é uma estrutura das ações que estão sendo propostas nos nossos encontros, era uma coisa que podia ser notada que havia uma ligação, não havia nada isolado. Tinha aquele lugar de tentar compor de alguma forma algo que viesse a se aproximar da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa com o apreciar, o contextualizar e o fazer. Então tinha um olhar pedagógico.

- 3) Vocês visualizam algum impacto ou influência que tenha relação entre as ações realizadas pelo Coletivo e a presença de conhecimentos afro-orientados na formação em dança do curso de graduação?

ABDIAS DO NASCIMENTO: Eu vou repetir o que a Mãe Stella de Oxóssi disse com “não só se nomeou como passou a ser reconhecido como EnegreSer”. Eu acho que as nossas ações foram tão marcantes que ela está ressoando mesmo depois de nossa saída do curso. A gente continua sendo referência para aqueles estudantes de como enfrentar a ausência. E eu acho que mesmo que seja “entre os dentes” o corpo docente também reconhece tudo o que a gente fez, mas não vejo que eles estão preparados ou em condições de assumir tudo o que a gente fez, porque eles não vão dar o braço a torcer. Então eu acho que teve sim um impacto grande pois o EnegreSer apresentou o porquê fazer, o que fazer e como fazer. E a gente ainda continua fornecendo subsídio teórico, conceitual e metodológico para estudantes que procuram a gente, seja pelo acolhimento seja pela orientação. Tipo, teve uma estudante que me procurou. Então tem sim uma orientação que extrapola essa singularidade e busca o compartilhamento e orientações sobre montar um projeto de pesquisa, sobre como fazer um TCC, por exemplo. A gente se tornou referência para além dessa pauta, nos tornamos referência de acolhimento.

MARLENE SILVA: Fico pensando que o que fica para mim como o principal impacto é como se vocês dissessem: a gente entrou e não vamos ficar calados diante das insuficiências, das lacunas. A gente não vai permanecer dócil. É o que mais fica para mim. E daí é como o Abdias disse, vocês não só disseram da falta, mas a sanaram, mas também fizeram acontecer mostrando o como e o porquê. Isso é o que fica pra mim sabe, dessa questão de estamos aqui o que está sendo colocado pra gente não é suficiente, não dá conta da gente, da nossa perspectiva, da nossa pesquisa em dança, do jeito como fazemos arte.

ABDIAS DO NASCIMENTO: Essa ressonância que o EnegreSer ainda tem dentro do curso, porque ainda tem muitas pessoas lá dentro que reconhecem, prezam o nosso fazer - talvez tenha pessoas que a gente nem conhecem mas que já participou de alguma coisa e que sabe quem a gente é - isso ainda continua cutucando os professores. É isso, recentemente as ações do EnegreSer com os encontros estavam presentes sendo citadas em trabalhos em disciplinas do Curso de Teatro. As pessoas entram em contato, mandam fotos e dizem “vocês estão aparecendo aqui e ali”. Isso gera medo na instituição, porque eles não sabem em que isso pode se desdobrar. Eles perdem o controle e esse é o maior medo que uma instituição tem. Perder o controle gera medo. Veja bem, a instituição tem um currículo que controla, têm portarias sem fim que controlam. Aí vem um Coletivo, um Movimento Social que desafia esse controle e que enfrenta a instituição. Na verdade, que a enfrenta até quando não estamos mais presentes naquele espaço. Eu acho que a academia tem medo disso, do povo preto tornar-se referência. Acho que esse trabalho que você está fazendo vai gerar muito medo em muita gente. E agora nós [os integrantes do Coletivo] estamos voltando para a academia ocupando a pós, cada um em um lugar. Lembro da analogia do polvo com seus vários tentáculos. Estamos polvo agora...rsrsrs! Eu acho que é isso mesmo, a gente que entrar pra perturbar a “paz” deles, esse cômodo conforto.

MÃE STELLA DE OXÓSSI: O impacto que eu vejo é um pisão no calo do curso, da universidade. E a influência está justamente em apontar para as outras pessoas que ainda estão lá que tem um calo e apontar onde ele está. E isso é a ressonância, perceber que não estamos mais ali como estudantes da graduação, de que não ocupamos mais esse espaço formativo, por assim dizer, ainda que agora estejamos ocupando-o dentro de um novo lugar, mas é pensar que a partir do momento que mostro onde é o calo, outra pessoa vai continuar cutucando até finalmente conseguir retirá-lo, porque em algum momento vai haver a percepção da outra parte de que é necessário fazer alguma a respeito. Por que é isso levar um pisão no calo dói, incomoda e não se fica com essa sensação pra sempre. Então, percebo que o EnegreSer gerou uma ressonância de memória, pois não estamos mais fisicamente naquele espaço mas nossas ações, os movimentos que fizemos ainda deixam seus traços no espaço, portanto existe um aspecto da presença que ainda fica

APÊNDICE 3

Entrevista Coletivo Corpo Negra

- **1º Bloco: o ingresso na universidade**

- 1) De qual modo se deu o acesso de vocês à universidade? Alguma política de ação afirmativa foi utilizada?

CAROLINA MARIA DE JESUS: Eu entrei na UFRGS [Universidade Federal do Rio Grande do Sul] pelo ENEM. Na verdade eu tinha feito vestibular para um curso, o ENEM com o Sisu para outro e o Prouni para outro curso. Realmente eu não sabia o que ia fazer da minha vida. Então eu passei pelo SISU pra Dança na UFRGS em 2016, e entrei pela política de cotas sociais.

MERCEDES BATISTA: Eu entrei em 2013 na UFRGS com cota de políticas raciais.

- 2) O que vocês esperavam ver/aprender na graduação em dança quando ingressaram no curso?

MERCEDES BATISTA: Olha é engraçado falar disso. Bom, eu saí do ensino médio e já entro na faculdade. Primeiro eu nem sabia que existia faculdade de Dança. Ainda bem que eu tinha uma mãe atinada e professoras também. Eu não sei o que eu esperava, eu mudei muito. Eu estava tão imersa em outro mundo da dança, um mundo branco ocidental, que eu desconstruí e depois consegui construir algo [já no final do curso] que realmente me pertencia. Mas eu fiz magistério, então de fato eu queria entrar na licenciatura, e isso é importante porque tem um dilema de como não tem bacharel em Porto Alegre tem gente que entra porque é a única opção. Então tem essa parte, tem uma galera no curso que não gosta de licenciatura, mas eu sempre estive focada nisso. Daí fui construindo ilusões, desconstruindo e em seguida construindo novas coisas. É difícil falar o que eu esperava. Eu estava muito envolvida, assim, querendo entrar em um tipo de dança, por exemplo, o balé, a dança contemporânea. Eu queria me sentir aceita. Eu queria que meu corpo fosse aceito dentro dessas danças. Eu moro em uma cidade afastada de Porto Alegre - RS, não tanto, é região metropolitana ainda, mas é afastada. Então eu saí de Novo Hamburgo - RS, um mundinho [pequeno] pra conhecer Porto Alegre [grande]. Então era esse processo de também me sentir, me fazer, me conhecer, eram várias coisas. Então fiquei um tempo me enturmando, correndo atrás, fazendo aulas de danças que hoje já não fazem mais parte do meu foco. Então é o balé, a dança contemporânea, eu chegava lá fazia aula com os professores brancos, daí todo esse processo sabe... Aí coisas tiveram que acontecer, muitas coisas tiveram que acontecer, para que eu quebrasse com isso e me encontrasse com as danças negras, que daí sim é o que eu entendo que me compõe, me move sabe. Que é sobre a minha história, é sobre o meu povo. Mas por muito tempo eu fiquei em um não lugar. Por muito tempo eu fiquei tentando correr atrás de algo que não era pra

mim, não era sobre mim. Nós temos amigas do Coletivo que dançam balé, dança contemporânea, mas é isso, eu estava correndo atrás de algo, estava querendo me enquadrar em algo. Eu queria me sentir aceita, eu queria me sentir acolhida. Essas foram as minhas ilusões que eu consegui quebrar. Então eu continuo fazendo aula de dança contemporânea sim, porque isso é algo que eu gosto mas com os elementos das danças negras, porque é isso que me move.

CAROLINA MARIA DE JESUS: Eu acho que se eu fosse falar algo que eu esperava do curso, me lembro que eu vi logo nos primeiros semestres muita gente falando "Ah eu achei que seria muito mais prático, que eu ia aprender a dançar." Eu nunca fiz balé, por exemplo, e eu achei que ia aprender e saí dali dançando horrores. Eu acho que não só eu mas que muita gente entrou no curso sem saber como era de fato lá dentro. Então veio a sensação de não era isso que eu esperava, mas vou seguir porque é a graduação em dança que tem aqui. E tem muita gente que sente isso ainda hoje e que está ali pra ter o diploma de licenciatura em dança, mas que não que seja isso que de fato deseja. Está naquela "se é a possibilidade que tem, vamos se jogar". Ao longo do curso, isso vai se ressignificando. A gente entra pensando que vai sair bailarino da Beyoncé e de repente decide que quer atuar na escolinha infantil ali da vila e está tudo bem! Eu quero levar a dança para os meus vizinhos, para a escola municipal. O meu estágio, por exemplo, foi em uma escola infantil e foi muito legal. Não tinha material e tinha toda aquela 'emoção da escola pública'. Isso vai se ressignificando ao longo do curso e a gente vai ressignificando as coisas.

MERCEDES BATISTA: A gente começou a se dar conta dos tipos de disciplinas que eram dadas. Tem Balé 1, Balé 2 era sempre aquela mesma coisa. Os professores eram todos brancos e daí não importava a disciplina e o conteúdo, a referência era sempre igual, sempre as pessoas brancas, que tem a sua importância, mas não dizia nada a respeito dos outros corpos que estavam começando a ocupar aquele espaço. A política de cotas na UFRGS veio em 2017 e já estava entrando mais gente preta. E não tinha uma representatividade nos conteúdos, nos professores nem se fala, mas nos conteúdos não tinha algo em que os alunos pretos e outros alunos, na verdade não se tem as outras pessoas: indígenas, deficientes, enfim, essas pessoas não se viam, pessoas gordas, pessoas LGBTQI+, não se viam. Então começou aí um estranhamento, e daí junto com esse estranhamento um movimento de reivindicação. Cadê? Cadê? Cadê essas pessoas? Quem são as pessoas que a gente pode ter como referências das danças negras, dos corpos gordos, enfim.

- **2º Bloco: a experiência formativa**

- 1) Como foi a relação de vocês com a universidade considerando a dinâmica (conjunto de metodologias, didática, projetos e programas pedagógicos) de ensino empreendida nesse espaço?

CAROLINA MARIA DE JESUS: Pra mim eu acho que foi positivo mas muito porque quando eu entrei, minha barra tinha muita gente preta, muita. Tinha ali um grupo de seis, oito, dez. E a gente foi e se juntou logo de cara, e no começo a gente fazia tudo junto. Então a gente ia e fazia aula de balé junto, no meio a gente dava umas

dançada com uns funk do nada. Então, a gente de alguma forma, acho que até meio inconsciente, ia tentando tornar aquilo mais legal, mais divertido, por mais chato que fosse. Então eu acho, que talvez em outras turmas, isso não tenha sido tão forte, porque eu acho que a nossa barra foi a que entrou mais gente preta. Não sei, a Mercedes pode falar de antes, mas do que eu sei, foi a barra que mais entrou gente. E eu acho que fez toda diferença pra mim, talvez eu tivesse uma outra visão se eu não tivesse encontrado aquelas pessoas ali, se eu não tivesse criado laços, se a gente não tivesse começado a desconstruir até nos próprios trabalhos durante as disciplinas que a gente tinha que escolher um bailarino, um artista, a gente sempre trazia as referências pretas. Então acho que algumas coisas que acontecem ali dentro fazem a gente não focar tanto nas coisas que não são boas. E os professores são todos brancos, eles não são pessoas más, claro, mas são pessoas brancas. E às vezes pra muita gente, tipo para muitos ali isso virava um desconforto: ah vamos ter aula com a fulana. Ah, quem será a fulana. Ah, a aula da fulana é igual da outra fulana. Era tipo: a primeira aula da fulana é de Laban, a aula da outra fulana é de Laban. Então a gente fica meio... ahhhh! Entendeu, é sempre a mesma coisa. Eu já ouvi isso: cara as aulas não mudam, é sempre a mesma história. Então tem fatores que estimulam e tem fatores que a gente vai jogando ali.

MERCEDES BATISTA: Eu tive uma experiência diferente porque logo no início da graduação eu estava fazendo o estágio do magistério, então eu fazia apenas uma disciplina à noite. Eu saía voada de Novo Hamburgo, pegava um trem e um ônibus, o tempo era contadinho. Eu chegava e não conhecia ninguém porque não conseguia ter contato com as pessoas da turma. Na época quase não tinha pessoas pretas também. No meu inconsciente eu acho que eu já sabia o quanto eu me sentia melhor ou pior convivendo com mais ou menos pessoas pretas, mas na época isso não era uma pauta pra mim, então isso demorou a se integrar. No início havia uma empolgação e estava sendo muito legal. Como estava fazendo o magistério e já tinha uma demanda bem grande, eu fui tirando a dinâmica do curso de letra, mas tem toda a questão da nossa estrutura, de onde a gente veio, a nossa estrutura familiar, a questão do dinheiro. Então assim, quanto menos dinheiro a gente tem como pessoa preta, pior vai ser. Vai ser mais difícil porque é o dia inteiro fora. As disciplinas lá são de manhã, de tarde e de noite. No começo é bem encaixadinho de manhã e à tarde, mas daí depois vai pegando uma loucura. Tinha dia que eu ficava de manhã, de tarde e de noite até as 21h30min. Então precisa de uma estrutura pra isso. Mas quanto a dinâmica intensa da universidade foi tranquilo eu consegui lidar com isso, mas chegou um momento em que fiquei saturada com o tipo de conteúdo, quando eu já tinha todas essas questões de reivindicação.

CAROLINA MARIA DE JESUS: No começo a gente não escolhe as disciplinas, a gente recebe a grade pronta então se você tem disponibilidade (ou não) você faz tudo. Me lembro que no primeiro semestre era de tarde e à noite. Então as aulas começavam às 13h ou às 13h30min. Mas, por exemplo, no primeiro semestre tinha aula na FACED [Faculdade de Educação] que era em outro campus. Então a gente tinha que deslocar, no final nós entramos à tarde e saía às 22h30min.

MERCEDES BATISTA: Quando a gente entra eles dão tudo encaixadinho, até fala que podemos escolher mas depois vira uma loucura, a gente tem que fazer malabarismo. Daí tem a questão de sermos artistas e geralmente trabalhamos em companhia ou dando aula e fica muito difícil de encaixar e isso é o começo do desafio. Por exemplo, aqui não tem interno para deslocar e assistir as aulas que são

na FACED temos que pegar o ônibus comum, pagar passagem e depois voltar, por isso precisa de dinheiro também.

CAROLINA MARIA DE JESUS: E assim cada campus tem sua grade de horários, então na ESEFID [Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança] as aulas da graduação em dança eram à tarde e à noite e FACED de manhã, à tarde e à noite daí tu ia ajustando os seus horários de acordo a oferta de disciplinas. Eu lembro quando fazia Estágio [a disciplina] eu ia para a FACED de manhã almoçava no campus, em seguida ia pra ESEFID, depois para a escola e por fim pra casa. Nisso pra fazer essa rotina eu até já perdi a conta de quantos ônibus eu tinha que pegar.

MERCEDES BATISTA: Na ESEFID como tem um grupo pequeno de professores não tem a opção de ter a mesma disciplina repetindo em vários horários como ocorre na FACED, até já aconteceu mas é muito raro. Ah tem outra, se você perder alguma disciplina em dado semestre você tem que esperar um ano pra ela estar disponível de novo, então se você perder neste ano só no próximo, sem falar que tem algumas disciplinas que tem pré-requisito. Então fazer a graduação acaba sendo um quebra-cabeça.

CAROLINA MARIA DE JESUS: Esse é o panorama! Tem que querer e insistir muito. A UFRGS tem uns 7, 8 campus, mas só em um onde fica o Colégio Aplicação têm interno nos outros não tem.

MERCEDES BATISTA: Ah hoje todos os campus têm RU [Restaurante Universitário] mas na ESEFID isso é mais recente que nos outros lugares. O campus fica em um bairro de classe média alta, gente rica, e a maioria dos alunos aparentava ter condições de sair e se alimentar no entorno, mas os pretos pobres ficavam ferrados porque não tinha RU. Foi um processo no início ele só servia o almoço então a noite não tinha nada, só depois de um tempo que passou a ter janta também.

- 2) As teorias que acompanharam a condução dos conteúdos contemplavam as estéticas negras, de forma satisfatória durante a formação?

MERCEDES BATISTA: Não! Agora tem sido feito um movimento dos professores incluírem, muito por causa do Coletivo Corpo Negro. Mas antes não tinha e além disso quando tinha. Por exemplo, eu que não tinha muita noção das coisas já sabia dos nome de Martha Graham, sabia que esse nome tinha rosto, mas quando o professor falava o nome de algum artista preto não dava pra fixar por que não era mostrado com um aporte de imagens e outras referências que daria certa robustez para que fosse mais fácil fixar quem era aquela pessoa, era tudo muito conciso, resumido. Agora isso tem mudado, por causa dos alunos os professores estão se mexendo. Mas ainda é bem pouco. Como a Carolina disse: “a disciplina de fulano é igual a de ciclano”. As disciplinas são dadas pelos professores de acordo com a formação e como há no grupo professores formados em Laban, Dança Clássica e Dança Moderna eles vão trazendo a experiência deles em todas as disciplinas e tudo fica muito parecido. Agora é que eles estão tendo que correr atrás e diversificar isso. Mas eles estão fazendo isso por causa das reivindicações dos alunos, porque, por exemplo, não tem nenhuma disciplina obrigatória com o tema específico de danças negras, tem danças populares que é obrigatória, mas ela acaba sendo a

disciplina onde mistura tudo o que é folclorizado, junta as manifestações negras e indígenas, mas o professor que dá é branco e ele tem restrições. Pouco se discute sobre possíveis estereótipos ou é colocado uma reflexão mais profunda sobre questões negras, então acaba que eu não sei de que forma isso é assimilado pelos estudantes e até utilizado em sua prática artística ou docente, mas sinto que é bem frágil. Agora que os professores têm colocado referências negras na súmula de outras disciplinas, mas é algo que está começando ainda. Até as coisas acontecerem mesmo [de forma significativa] vai levar um tempo.

CAROLINA MARIA DE JESUS: A disciplina de Danças Populares I é no primeiro semestre e o professor que dá é até muito acolhedor. Então todos já chegam e ele conduz uma roda e propõe uma dança circular e é um sucesso, todos adoram. A disciplina de Danças Populares II é mais tradicional e a III é voltada para as danças de salão. Sinto que nesta a coisa era meio solta pois a proposta era que a gente desse aula, então a gente tinha que pesquisar e dar a aula para a turma. Em parte era legal, mas também era meio assim, porque como não tínhamos uma referência as pessoas pesquisavam as danças e transformavam isso em outra coisa. Não tinha, então, um professor para contar a história, a origem daquilo. Com as outras disciplinas, a I e a II era outra metodologia.

MERCEDES BATISTA: Eu sinto, por exemplo, que nessa disciplina de Danças Populares III faltava um arremate no final. Por que a gente foi atrás das danças, mas se naquela época alguém tivesse dito assim: você percebe que tal e tal dança tem raízes negras?! Mas não teve isso. Eu, por exemplo, pesquisei o samba-rock, eu sabia que aquela dança era uma dança negra mas eu não consegui visualizar que todas as outras danças apresentadas ali são danças negras também. Então a gente só vai ter isso quando tiver uma pessoa apta que dê conta de fazer essas conexões. Eu faço isso com os meus alunos hoje, mas enquanto eu estava na graduação ninguém fez isso. Então esse é um lugar que a coisa falha.

- **3º Bloco: a experiência com o Coletivo**

- 1) Como foi o surgimento do Coletivo?

CAROLINA MARIA DE JESUS: O Coletivo se iniciou em 2016, exatamente no ano em que entrei na graduação, através de outra estudante que naquele momento sentia a necessidade de juntar as mulheres pretas do curso e criar alguma coisa. Aí tinha o Mix Dance que era uma evento que tinha no curso de dança, que era uma mostra de dança na qual todo mundo se mobiliza em criar algo para apresentar. Na primeira vez reunimos aproximadamente umas 11 gurias, enchemos o palco. Nossa primeira produção se chamava Baile Black, até me emociono, foi muito legal. A partir disso fizemos outras produções. No início era mais isso, nos juntamos para criar coreografias, hoje o Coletivo também é uma proposta de projeto de extensão. Lembro que no começo nem tinha esse nome Coletivo Corpo Negra, o nome era Pretas da Dança. Acabou que a estudante que iniciou tudo foi pra outro curso aqui na UFRGS mesmo, mas foi ela que começou o movimento de tudo. Então sempre falamos dela pois ela deu o start. Bom, hoje somos conhecidas, os professores sempre querem falar com a gente, nos procuram. O Coletivo colabora com outros eventos que tem acontecido no campus como a Semana Negra da ESEFID que tem

acontecido por causa de uma mobilização da galera preta mesmo no campus. O Coletivo se tornou um projeto de extensão e tem uma professora coordenadora que auxilia com os trâmites burocráticos, mas não se envolve com a construção das propostas ou na discussão de temáticas nem nada disso. Acho que nesse sentido nós temos todo o poder. Ela não faz nenhuma ação, só o essencial voltada para as finalidades burocráticas acadêmicas, por exemplo, lembrando da apresentação de relatórios. Nossa é até difícil explicar a nossa relação com ela. Há momentos em que nós percebemos que ocorre uma aproximação e a tentativa de fazer junto mas de uma forma mais geral não é o que acontece.

MERCEDES BATISTA: Acho que talvez há um interesse mesmo porque essas pautas começaram a ter algum tipo de relevância na universidade. Essa professora, por exemplo, é uma das criadoras do curso e ela tem outros projetos. Ela tem um projeto de extensão em específico que é até mais antigo, se não me engano o primeiro do curso. Então ele é um projeto, assim forte, com um número significativo de bolsas. Como ele era um projeto de balé, a distribuição de bolsas era feita por meio de uma audição que tinha como critério ter nível intermediário ou avançado em clássico. Agora, quem são as pessoas que possuem nível intermediário ou avançado de balé?! Normalmente quem fazia balé eram os estudantes brancos, que tinham uma situação financeira melhor e haviam passado por escolas conhecidas, ou seja, acabava ganhando a bolsa esse perfil de pessoas que já tinham uma situação financeira boa e que possuía condições de arcar com tais escolas. E assim as bolsas iam girando, sempre tinha poucos pretos no grupo que ganhavam, eram dois ou três no máximo. Isso virou uma pauta de reivindicação, porque se continuasse assim com essa audição seria sempre o mesmo tipo de pessoa que ganharia a bolsa. Isso acabou se tornando uma pauta de uma assembleia geral na qual discutimos algumas demandas e daí essa professora nos chamou para fazer o projeto de extensão. Bom, tudo nesse mundo é uma questão de estratégia! É complexa ainda as negociações do Coletivo com a coordenação do curso, para ter bolsa é complicado, sempre tem alguma surpresa. Às vezes ficamos com as bolsas que são “cedidas” de outros projetos. No final ainda fico com a sensação de que quem tem poder são sempre as mesmas pessoas e nós continuamos nas mãos de quem tem esse poder.

2) Quais são os objetivos?

MERCEDES BATISTA: O Coletivo Corpo Negra se tornou um projeto de extensão em 2018. Como todo projeto de extensão, ele tem suas responsabilidades, então tivemos que nos organizar. Nós temos os nossos encontros internos onde nos reunimos enquanto mulheres pretas mesmo, realizamos processos de criação artística e também ações que visem contemplar a comunidade. E para atender a esta última, nós criamos um projeto chamado Corpo Negra em Movimento que trata-se de oficinas, que em parte acontecem na escola, na qual a gente busca alcançar as crianças negras indo onde elas estão. Então, a preferência é dada para o atendimento em escolas públicas, até o momento nunca fizemos em escola particular. Também tem o Corpo Negra em Movimento na UFRGS onde a gente chama a comunidade para dentro do campus. Normalmente acontece na ESEFID mesmo, mas já fizemos no campus do centro onde há pouco tempo foi inaugurado um centro cultural. Eles pegaram um antigo prédio onde funcionava a Engenharia e

transformaram ele. Aí esse público costuma ser de pessoas mais velhas, adulto, idoso e adolescente. E a gente tem percebido que a maioria do público que vem sendo atendido nessa parte do projeto é preta, poucas pessoas são brancas. Com a pandemia, nós criamos o Corpo Negra em Movimento em Casa, que manteve esse perfil de público de maioria preta. O nosso objetivo é se fortalecer enquanto pessoas pretas, acessando a nossa história e a nossa cultura. Então, mais do que ser um modelo de representatividade para o nosso público, a gente também quer se ver nesse público. Então quando a gente vai dançar em um local onde tem a maioria de pessoas brancas é diferente, a gente nem gosta. A gente é bem resistente em aceitar propostas onde o público a ser atendido é de pessoas brancas, porque não é o nosso objetivo. Nós queremos estar com pessoas pretas. Os projetos do Coletivo dentro do escopo do projeto de extensão são oficinas, coisas que envolvem apresentação artística a gente apresenta como outra coisa, mas dentro do projeto do Corpo Negra em Movimento nas suas três categorias as ações são oficinas, aulas e rodas de conversa conduzindo para uma experiência de troca não tanto apreciativa. quando a gente se apresenta já é uma ação distinta, separada, ainda costumamos dar outro nome, criado de acordo com a produção. Até o momento o Coletivo Corpo Negra já realizou 23 ações tendo a participação de 533 participantes.

3) Quais elementos, pensando na organização, vocês consideram essenciais para a realização das ações planejadas?

MERCEDES BATISTA: A gente sempre se guia pelos temas que poderíamos abordar. Isso era algo bem estratégico pois sempre escolhemos temáticas dos nossos para os nossos para poder acolher e ser acolhida no momento em que estamos propondo a ação com o público. A gente quer propor coisas que não costumam ser faladas. Por exemplo, a gente tem discutido propor uma ação das danças de salão e mostrar como várias são negras. Então tudo é bem estratégico para que a gente consiga propor, acolher, a forma de divulgar para que a gente atinja os nossos e para que eles consigam se ver nas nossas ações. É sempre nesse sentido.

CAROLINA MARIA DE JESUS: Falando de um nível mais interno, tem um esforço para que a gente consiga mostrar a nossa diversidade dentro do Coletivo. Consiga mostrar e compartilhar isso com as pessoas. Porque tem manas que vêm de todos os lugares da dança, tem muitas experiências e vivências.

MERCEDES BATISTA: O Coletivo é uma coisa pra fora, para o mundo profissional. Então, como mulheres negras rolam inseguranças que esbarram na capacidade, na confiança de fazer bem. Então a gente vai promovendo que as manas do Coletivo proponham para as pessoas de fora, para ter essa experiência. O Coletivo Corpo Negra é um ninho e a gente formata assim para que elas criem asas e voem. É uma forma de se preparem para o mundo. Tem esse lugar também. O Coletivo tem hoje 15 integrantes. Atuando ativamente tem menos, mas eu enxergo que estar no Coletivo é algo importante para todas. Poder dizer que faz parte do coletivo é uma segurança dentro do curso, ainda que essa pessoa esteja mais afastada no momento, porque elas ainda estão ali fazendo parte do grupo.

CAROLINA MARIA DE JESUS: Pensar a atuação do coletivo dentro de uma perspectiva educativa já era um propósito desde o início. Ao longo do tempo nós fomos conversando e criando um espaço de compartilhamento e aprendizado internamente. Eu sempre falo para as meninas que se a gente não conseguir realizar uma aula aqui, é um espaço seguro, acolhedor, com pessoas conhecidas, pessoas que gostam da gente, quando chegarmos lá na realidade nua e crua das ruas vão cair em cima da gente. Então temos que nos fortalecer, ter coragem. A gente tem que aproveitar as oportunidades, então devemos aproveitar esses momentos de encontro do grupo para propor e compartilhar experiências. É algo recorrente com algumas meninas do coletivo essa coisa da Síndrome da Impostora. Então tem todo um trabalho, principalmente acolhendo essas gurias. Normalmente rola a proposta e em seguida acontece o feedback. Antes isso era até maior, acontecia com mais tempo, mas sempre tem essa escuta, o auxílio no desenvolvimento do plano de aula, a prática, o feedback. Eu sinto que isso dá um alívio, pra seguir no caminho. Hoje vejo que muitas dessas gurias que antes tinham essa insegurança já estão aí fora dando aula. Vendo isso eu penso que se a gente consegue se fortalecer internamente, toda e qualquer ação que a gente for fazer de modo externo vai acontecer bem, vai fluir de uma forma melhor. Eu sempre digo para as gurias que se a gente estiver fortalecidas dentro do Coletivo a gente consegue expandir isso. Quando fazemos rodas de conversa, por exemplo, também sempre tentamos estar à frente, mas também há uma lista de pessoas “afrovips” rsrs... que convidamos para participar.

MERCEDES BATISTA: E a gente faz tudo isso que a Carolina falou para de alguma forma complementar as lacunas de coisas que a gente não viu na graduação. Tudo é sempre baseado nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Quando conhecemos elas a gente se deu conta do pouco que elas eram abordadas na graduação, o que não faz sentido já que a gente estava se formando para atuar na educação como professoras. Se a gente ia ser arte-educadora, o que nós faríamos com essas leis quando fossemos atuar na escola?! Então de um lado a gente faz o que gostaríamos que a nossa formação fizesse e do outro a gente tenta respeitar e disseminar as temáticas contempladas por essas leis, e pra isso usamos algumas fontes como, por exemplo, a Pretagogia da Sandra Petit. Então nós fazemos as coisas assim tentando fazer com que outras pessoas não sintam tanto a falta que nós sentimos.

- 4) Vocês visualizam algum impacto ou influência que tenha relação entre as ações realizadas pelo Coletivo e a presença de conhecimentos afro-orientados na formação em dança do curso de graduação?

MERCEDES BATISTA: Sim! Quando o Coletivo começou a se mexer se iniciaram os impactos dentro do curso. Eles [os professores] hoje até falam que nós somos um projeto muito importante pra eles, mas...! Por causa da nossa movimentação e também de alguns outros grupos que destoam desse padrão branco começou a haver mudanças. Então teve a oferta de uma disciplina eletiva em 2017 dada por um estudante da pós-graduação, a Semana Negra ESEFID, os professores começaram a trazer convidados pretos para participarem das disciplinas, nos conteúdos também há uma presença - ainda tímida - de referências negras. Esse ano teve o processo de seleção para professor substituto e nunca teve um professor ou professora

preto/preta no curso e nessa seleção haviam 3 ou 4 candidatos negros. Eles eram incríveis, mas quem foi selecionado foi uma pessoa branca. Fizeram uns critérios absurdos, tipo apresentações e experiências internacionais, porque é isso, quando eles podem fazer as coisas sempre mudam o lugar da linha de chegada. Esse foi um concurso assim com um edital com vagas para vários cursos e tinha a reserva de cotas, mas não estava tão explícito a vaga de qual curso seria destinada a reserva de cotas. Então houve um recurso e só assim entrou pela primeira vez um professor negro no curso. Quando abriu o concurso a gente divulgou, chamou os pretos para fazer, porque se não esses professores que a toda oportunidade dizem que são antirracistas não fazem coisa alguma a respeito. É assim que as coisas são! Eu não posso dizer que eles não fazem nada, eles estão se movimentando um pouco - mas não vou passar pano também.

CAROLINA MARIA DE JESUS: Eu não estou mais no curso e o que eu escuto das gurias é isso que os professores têm se movimentado. Por exemplo, na Semana Negra sei que hoje tem uma professora branca que toma a frente mas ela também não se envolve muito. Ela seleciona os alunos que vão receber a ajuda de custo e deixa o pessoal fazer o evento. Sinto que eles estão fazendo o mínimo possível, assim pra tentar seguir a lei. Muitas vezes eles acabam usando a gente de token, sem falar na síndrome da Princesa Isabel. Acaba sendo cansativo.

APÊNDICE 4

Entrevista Coletivo Núcleo Eus

- **1º Bloco: o ingresso na universidade**

- 1) De qual modo se deu o acesso de vocês na universidade? Alguma política de ação afirmativa foi utilizada?

ZÓZIMO BULBUL: Comigo foram várias as vezes porque eu entrei e reentrei na universidade algumas vezes. Na primeira entrada no início dos anos 2000, não estavam consolidadas as políticas de ações afirmativas no acesso à universidade, então não usei. Na última vez quando reentro já no mestrado, eu acesso meio que como “aluno especial”, em um tipo de vagas remanescentes por já ser portador de um diploma, é um processo diferente, e também não utilizo nenhum tipo de política afirmativa. Porque primeiro fiz bacharel, depois - agora recentemente - entro no mestrado e concomitante realizo a obtenção de novo título de licenciatura.

GRANDE OTELO: Eu nem pensava em entrar na UFBA [Universidade Federal da Bahia] inicialmente e muito menos fazer dança. As duas ou três vezes que fiz o ENEM foi por teste. Eu já seguia uma trajetória de dança, dançava Pop por aí pela rua, mas daí a realmente querer ser um professor de dança, eu nunca pensei nisso pra minha vida, até que um dia eu parei pra pensar. Na segunda vez que fiz o ENEM escolhi Dança como primeira opção pelo SISU e em segundo Psicologia e fui seguindo comentários que escutei de algumas pessoas que arte não dá dinheiro, ainda mais sendo dança e professor, mas pensei: vou fazer e qualquer coisa faço dois cursos. Quando eu entrei utilizei o sistema de cotas apesar de não me reconhecer totalmente como um homem negro. Eu estava numa crise e dizia: não sou um homem preto mas também não um homem branco então o que sou?! Eu só me reconheci depois de um certo tempo, ainda mais que os meus pais possuem a pele clara e podem ser reconhecidos como pessoas pardas, e isso é uma coisa que está em minha volta, que atravessa a minha família, os meus primos e tias. Eles não se reconhecem como não brancos, mas também não se reconhecem como pessoas pretas propriamente ditas. Mas então eu entrei pelo sistema de cotas para pessoas pardas e pretas e estou aqui hoje na UFBA ainda cursando a licenciatura, ainda conhecendo, aprendendo e reconstruindo muitas coisas, e reconheço que até hoje muitas coisas não chegam até mim mesmo que eu busque. Eu vi de um ambiente que não tem esse reconhecimento seja ele racial ou religioso e tudo mais, então nunca tive acesso às pessoas que têm formação. Hoje eu tento levar, ser uma via de acesso, para apresentar e desmistificar quem pode ter esse tipo de acesso e que não pode.

MESTRE KING: Dança na verdade foi minha segunda graduação. Eu fiz comunicação social com habilitação em publicidade e foi pago, eu trabalhava e estudava, porque, eu até falei recentemente em um evento que eu participei, que uma faculdade federal nunca fez parte dos meus planos, sabe. O que eu ouvi sempre dentro de casa é que eu ia trabalhar para pagar a minha faculdade. Então, eu achava muito difícil federal, eu achava que eu não ia ter capacidade porque eu

vinha de escola pública, enfim, já tinha todo esse discurso que tornavam as coisas distantes pra mim. Eu queria fazer artes cênicas, mas acabei fazendo publicidade porque era o que tinha perto e na época eu tinha só 17 anos, não podia morar sozinho ainda. Aí depois, em 2016 eu venho fazer dança na UFBA, entro pela política de cotas, mas não entro na assistência estudantil por já ter uma graduação, isso faz parte da política, quem já fez uma graduação não pode participar. Mas eu acessei a graduação, a especialização e o mestrado utilizando a política de cotas.

ISMAEL IVO: Eu tenho duas histórias. A primeira vez que eu tentei entrar foi com o SISU em 2011 e cheguei a passar na primeira fase, mas na época na escola de dança ainda tinha o TAP - Teste de Aptidão. Então no dia que era para eu ter feito o teste, a minha mãe já tinha virado e falado pra mim que ela não iria me deixar ir pra UFBA porque só ia pra UFBA quem tinha dinheiro, quem poderia se manter. E como eu não tinha como me manter, ela decidiu: “você não vai pronto e acabou”. E aí, ela me fez fazer o vestibular de outra faculdade particular, que a gente ia fazer o FIES e então a gente ia tentar com isso. Na primeira vez eu fiz a prova como ampla concorrência, fiquei em 3º lugar na lista do SISU, mas como não pude fazer o TAP eu fui desclassificado e não entrei em 2012 na UFBA. Entrei só agora no primeiro semestre de 2017, onde também fiz o ENEM e passei pelo SISU também na ampla concorrência, não utilizei as cotas raciais. Antes disso eu quase concluo Educação Física mas desisto deixando de fazer três disciplinas que é quando decido fazer a prova do ENEM e tentar novamente. Assim que entro na UFBA, vou atrás da assistência estudantil e no segundo semestre viro um dos estudantes residentes da moradia universitária no Corredor da Vitória e atualmente sou bolsista da PROAE [Pró-reitoria de Assuntos Estudantis] e pensando em entrar no mestrado utilizando a política de cotas dessa vez.

2) O que vocês esperavam ver/aprender na graduação em dança quando ingressaram no curso?

ZÓZIMO BULBUL: Aqui em Salvador tem um curso muito famoso de dança, que é de nível técnico e que foi a primeira formação que eu fiz. E na época rolava uma disputa territorial entre as habilidades que eram desenvolvidas em cada curso [curso técnico e curso superior] e dessa maneira, até hoje de certa forma, pessoas que estão fazendo esse curso técnico se sentem muito mais aptas tecnicamente e virtuosas corporalmente num duelo entre as formações, entre o currículo que é oferecido por cada uma. Tudo isso era muito forte nos anos de 1990 e começo dos anos 2000, muito mais do que é hoje, porque a assimilação dessa cultura combativa era muito mais pregada do que é hoje. Como eu já trabalhava quando fiz o curso, eu já tinha que me virar e tudo, eu já atuava na área da dança, já dava aula. Então, já conseguia sustentar a formação. Quando decidi realizar o curso superior em dança era justamente para estender as oportunidades de trabalho que eu tinha. Eu vivia nesse ambiente de atuação na dança em Salvador a situação de ser preterido em alguns espaços por conta de não estar cursando o nível superior. Quando eu pensei em realizar o vestibular para Dança naquela época o meu foco não estava no que eu iria aprender ali, mas no acesso a determinadas posições de trabalho que estando ali eu conseguiria, mesmo enquanto graduando ainda. Então eu não pensava na ação formativa que era ofertada ali ou no currículo porque eu entendia que o curso técnico já havia me preparado me dando as habilidades que eu precisava para atuar

no mercado de trabalho. Então a universidade era só mais um passo adiante na perspectiva de alcançar outros espaços.

ISMAEL IVO: Quando eu entrei na UFBA, isso na primeira tentativa, eu meio que tive uma conversa com dois professores, um de música e um de jazz. E os dois foram bem objetivos comigo: “você quer fazer o que: dar aula, ser dançarino? Dançar em clipe, em banda tipo ‘É o Tchan!’? O que você quer? A partir daí é que vou lhe dizer: vá pra UFBA ou para a FUNCEB [Fundação Cultural do Estado da Bahia]”. Nisso eu disse que gostava muito de ser professor, então acho que esse pode ser o meu caminho. Daí como resposta eu recebi [desses professores]: “pois então vá para a UFBA”. Na época cheguei a questioná-los do porquê e ambos mencionaram que na FUNCEB eu veria um trabalho mais voltado para a técnica de dança, enquanto que na UFBA eu iria ver o como fazer o repasse disso. Eu pensei muito, então quando enfim entro na UFBA eu já tinha isso bem decidido de querer ser professor de dança. Quando eu fiz Educação Física, também faço licenciatura. Eu realmente já estava com essa coisa na cabeça de sair da graduação como professor. Então a vontade e o prazer que eu sentia ao dar aula me leva a fazer a licenciatura em dança. Ainda que depois [já como graduando] quando eu começo a entrar nos espaços educacionais da escola pública, eu acabo tendo receio de estar nesse local. Percebendo isso é que eu vejo que aquilo que eu idealizei como estrutura para a formação docente na universidade pública não era o que eu imaginava, ainda mais que eu parto de um modelo de faculdade particular por causa da minha experiência anterior. Lá é tudo fechadinho, os horários, a grade são outras possibilidades de ajuste. Quando eu chego na UFBA em 2017, e encontro certa liberdade para escolha das disciplinas avalio como algo positivo, no entanto, depois do choque de realidade percebo que teria que utilizar isso como parte da minha estratégia de sobrevivência dentro da universidade. Ao mesmo tempo em que eu entro pra UFBA eu fico desempregado e retorno para a casa de minha mãe, mas não recebo total apoio. Minha mãe disse pra mim: “já que você entrou pra estudar na UFBA você não fica aqui, porque eu preciso que você trabalhe e estando na UFBA você não vai conseguir fazer os dois ao mesmo tempo”. Então para a minha mãe a condição de fazer uma faculdade estava aliado ao que ela queria, no sentido que me permitisse trabalhar e estudar. Viver o meu sonho e os meus desejos com a dança não estavam incluídos. Então eu decidi sair da casa de minha mãe e vou morar com uma amiga que me apoia durante esse percurso da graduação. No período em que estou com ela, praticamente vivo às suas custas, pois de renda só tinha uma bolsa do PIBID. Depois também sou assistido pela PROAE e recebo um auxílio à moradia. Então perceber as diferenças entre estar em uma faculdade particular e uma universidade pública afloram a minha percepção de saber a que tenho direito e quais são as minhas lutas, além de me ver mais preto do que enxergava antes.

GRANDE OTELO: Eu não tinha expectativas quando eu entrei na UFBA. Até hoje eu me pergunto: era pra ser o que isso daqui? kkkkk. Então acho que nem tem muito o que dizer porque realmente eu não tinha uma imaginação de como iria ser lá dentro, e eu também não conhecia a FUNCEB. Eu fui conhecer a FUNCEB depois que eu já estava na UFBA. Eu conhecia alguns espaços que tinham aulas, mas tipo longe do centro da cidade. Eu não tinha nenhum tipo de conhecimento, por exemplo, até mais ou menos um ano e meio antes de eu fazer o ENEM eu nem sabia que tinha curso de graduação em dança na UFBA. Acho que, melhor, acho não tenho certeza, que tem muitas pessoas que nem sabem que existe esse curso, e até pessoas que tem medo de entrar na UFBA porque acha que não pode. Tipo: aquele lugar lá eu posso

entrar de boa? Ah não, pode. Pode entrar de boa é público. Mas tipo entrar mesmo e sentar ali? É pode, pode! Então eu não tive nenhum pensamento de como seria. Acho que não tem muito o que dizer não.

MESTRE KING: Gente preta! kkkk. Então, acho que assim como o Vini, como eu já tinha passado pela experiência de um ensino superior privado. Na verdade, as únicas certezas que eu tinha com esse curso de dança era primeiro trabalhar com arte. Porque depois que eu me formei, eu comecei a trabalhar em agência publicitária e não me via naquele espaço, apesar de até um certo grau gostar de trabalhar com isso. Mas eu ainda não via a minha vida ali naquele espaço. E eu sempre fui fazendo curso de teatro, de dança. Eu já sabia que o meu negócio era com a arte. E o Bruno daquela época esperava aprender diversas técnicas de danças. Eu achava que na graduação, assim como na publicidade, eu aprendi vários cargos diferentes que eu poderia trabalhar dentro de uma agência, eu achava que na dança seria meio que a mesma coisa, eu ia conhecer vários tipos de técnicas e depois se eu quisesse me especializar em alguma, eu poderia. Na época o que me ajudou muito a decidir querer fazer dançar, foi um amigo meu que já estava aqui e ele falou que tinha aula de hip hop. Na época ele falou isso pra mim. Era com o professor Laca. Enfim, querendo ou não tinha algumas questões relacionadas à entrada das danças urbanas na escola, mas foi o que me atraiu. Eu falei, “pô massa eu vou aprender várias outras danças que eu nunca tive acesso e ainda vou poder estudar o que eu queria focar mais que eram as danças urbanas”. E aí ao entrar na UFBA e começar a entender como funciona, eu tive uma feliz e uma infeliz realidade. A feliz, foi a de não ser o que eu esperava. Sendo bem sincero, acho que se fosse a técnica mesmo, digo, esse lugar da técnica pela técnica, eu não estaria na faculdade, porque não era o meu foco, mas na época eu não sabia direito qual era o meu foco, eu só queria trabalhar com dança. E depois foi mais a falta de representatividade, porque é a história que eu sempre conto, eu cheguei moreno a Salvador e virei preto aqui. Por que até então eu não discutia essas questões raciais. Assim como o Grande Otelo falou: a minha família é uma mistura de cores, então eu sempre fui moreno. Então quando eu venho pra cá, porque é assim, como eu falei eu esperava ver uma galera mais preta f*** que na verdade se eu penso no estudantes até que eu vejo uma galera preta foda, massa, mas equanto professores eu esperava ver mais referências. Tanto que eu e o Grande Otelo éramos da mesma turma e na primeira disciplina de ECA [Estudos Críticos Analíticos] que era voltada mais para a parte teórica da dança, a professora deu várias aulas sobre a história da dança e nenhuma referência preta né. E a gente disse: e aí professora, acho que está faltando um dedê aí né? kkkk. E ela só falou com a gente: “ Oh... não é minha pesquisa, se vocês quiserem vocês podem pesquisar por fora.” E aí é o momento que a nossa sala, sei lá, pelo menos a metade era de pessoas negras, pelo menos, a gente se organiza e faz vários seminários, e a gente busca quem são essas artistas pretas. Então eu acho que foi aí uma chave de mudança sobre que espaço era esse que eu estava, tanto em poder de fato encontrar a minha pesquisa, porque eu acho que a UFBA me deu esse espaço, mesmo na doideira que eu achava que nunca ia poder trabalhar com isso, hoje eu tenho uma pesquisa, eu sei com o que eu quero trabalhar, mas também falta muito essa questão da representatividade. Eu acho que eu perdi tempo, quer dizer eu não acho que perdi tempo, mas eu tive que investir muito tempo fora da faculdade pra buscar coisas que lá eu não aprendi e de certa forma ainda não aprendo.

- **2º Bloco: a experiência formativa**

- 1) Como foi a relação de vocês com a universidade considerando a dinâmica (conjunto de metodologias, didática, projetos e programas pedagógicos) de ensino empreendida nesse espaço?

ISMAEL IVO: Eu acho que foi bem conturbado, assim no meu ponto de vista. Primeiro porque a gente entra e é usado literalmente como objeto de estudo. A gente está ali no componente, e a gente parte do princípio que o professor está aplicando em nós o que ele está fazendo de estudo naquele momento. E é aquilo que ele vai dar de componente, independente se faz sentido estar na ementa do componente ou não. A minha pesquisa é essa, vocês vão ter que se adaptar a isso. Eu sou muito crítico em tudo, inclusive comigo mesmo em vários aspectos. Com o trabalho eu sempre estou olhando e as vezes entro em um lugar de auto-sabotagem. Olha isso daqui não está perfeito, isso aqui não está bom. Só que é uma questão de querer sempre fazer o perfeito, mas a gente sabe que, pelo menos, o perfeito não vem assim, ele não existe. Tem sempre alguma coisa ali que vai dizer que aquilo não presta. E aí eu me sentia muito preso a aquilo que o professor trazia, aquilo que ele queria. Quando eu comecei a perceber, principalmente no Núcleo Eus que foi quem intensificou essa vontade, de querer produzir coisas além daquilo que estava saindo na graduação e além daquilo que a gente estava aprendendo na graduação. Por que toda vez que eu olhava, eu falava: gente, eu estou aqui na sala fazendo um processo e o professor está aqui me usando como objeto para que depois ele escreva sobre isso nos festivais e nos artigos que ele tiver de escrever e eu vou ficar nesse lugar só de ser objeto de estudo dos outros, quando é que eu vou poder aplicar aquilo que eu estou estudando, aquilo que eu quero como pesquisa também nesse mesmo lugar, nessa mesma sala, junto com o professor? Até tive alguns professores que tiveram o desenvolvimento de uma perspectiva dessa, nos últimos momentos já no final da graduação para essa “autonomia”, porque mesmo estando nesse lugar tem muitos direcionamentos. E aí durante a graduação, nos componentes eu questionei muito, durante os componentes de didática, de estágio e outras que tratavam sobre o ensino básico, eu questiono muito sobre a forma como os professores estão levando as questões da escola, da prática [docente] como acontece nas escolas, principalmente nas escolas públicas, que são os espaços que a gente pega para fazer os estágios, que são os de mais fácil acesso aqui em Salvador-BA. O que é realmente dar aula dentro daquele espaço, porque a coisa ficava muito na utopia de que tudo o que a gente propõe vai dar certo, tudo o que a gente quer, literalmente, programar para passar para essas crianças vai dar certo. E aí entro sempre com um discurso: “há quanto tempo você saiu de uma escola pública”? Quanto tempo esse professor que está dentro da universidade dando um componente que é voltado para o ensino não vai nesse lugar? Quanto tempo ele ficou só na graduação, ensinando apenas para os alunos da graduação? Não que isso desvalide o trabalho dessa pessoa, dentro do espaço acadêmico, mas são momentos bem distintos de quando essa pessoa saiu. Me refiro aos professores mais velhos da casa. Eles já estão na UFBA há 30, 40 anos, então imagina-se que eles saíram desde então.. E aí quando eu começo a questionar isso, eu começo a perceber que existem algumas questões dentro da escola de dança em relação à metodologia de ensino que eu não consigo muito aceitar nem entender. Então eu começo a criticar e tento fazer com que eles entendam o que eu estou querendo

dizer com isso, e não somente Ismael Ivo está aqui querendo causar, fazendo um rebuliço por causa de uma coisinha. Porque já aconteceu isso na minha frente dentro da sala de aula. Eu disse, olha, eu não estou querendo causar mas eu quero fazer com que vocês entendam que tem muito tempo que vocês saíram e que as coisas já não são do mesmo jeito quando vocês passaram por esse lugar. A situação da escola pública não é mais dessa forma que vocês estão dizendo, uma utopia.

GRANDE OTELO: Acho que se eu for resumir em uma palavra seria desiludido porque como eu disse eu não sabia como ia ser essa formação, esse ensino de dança, mas quando entrei, pensando em alguns dos professores e professoras com as quais tive aula fico refletindo quais foram, de fato, as contribuições adicionadas. Eu venho de uma experiência com a dança de rua, as danças urbanas, além do Pop também sou pagodeiro e são estilos que não são considerados na universidade. Assim, a gente não vê nenhum docente interessado em explorar isso. Até hoje nenhum professor se interessou em auxiliar nas minhas pesquisas e experimentações. Tudo o que participei nunca esteve relacionado com a minha experiência em dança. Aliás, acho que teve apenas dois professores que se aproximaram mais, um deles nem está mais na escola e o outro entrou recentemente. Com esse último sinto nele um interesse nas minhas vivências, existe um canal de escuta, de troca. Há esse lugar em comum de vir da periferia, de ser preto. São essas coisas que acabam nos conectando e desconectando com certos aspectos da universidade. Aí pensamos em novos fluxos e em como trazer coisas daqui de fora lá pra dentro e coisas de lá de dentro para fora ou tomar a decisão mesmo sobre coisas que não deveriam mais existir da forma em que está aqui dentro [da universidade]. Eu realmente não lembro se teve, além dessas duas, alguma outra conexão que me ajudasse, assim mesmo, a minha dança sabe. Até porque muitos desses professores e professoras sempre deram danças eurocêntricas né. Até porque são as formações deles. Era muito balé, muito moderno, então tipo as danças urbanas no geral, eu nem vou dizer o estilo que eu pesquiso, mas no geral dentro e fora do hip hop, no pagodão que são danças que eu não vejo serem abordadas a não ser por alunos dentro da universidade. Eu acho que eu fiquei um pouco só nesse meio até encontrar com outras pessoas, outros alunos com quem eu me juntei para entender o porquê dessas questões. Mas a universidade para trazer essas danças que eu considero minhas danças, as danças do povo, as danças dos meus amigos, do povo ao meu redor [da periferia] não foram tratadas fortemente por assim dizer, ou tratadas de forma alguma. E eu estou aqui na escola tentando mudar isso porque eu sou gaiato mesmo.

MESTRE KING: Pensando aqui eu estava tentando achar um caminho mais fácil pra responder essa pergunta, mas realmente é difícil porque dá pra realizar uma análise para vários lados. Eu acho que quando a gente pensa no tripé ensino, pesquisa e extensão, eu falo que a universidade foi muito importante nisso daí, porque eu fui rato de extensão. Tudo o que apareceu enquanto programa de bolsa na graduação eu fiz. Eu fiz PIBID, residência pedagógica, trânsitos, enfim. E aí é como o Grande Otelo falou, pensar essa relação de troca entre estudantes e docentes, quando aconteceu foi um lugar de muito aprendizado. Eu acho que quando eu falo as partes boas da UFBA de justamente não ser um ensino muito tecnicista, eu conseguia aprender com os meus colegas, com alguns docentes que eu penso assim, que dá pra mim criar o que eu quero, ponto. Porque se a gente ficar muito preso na técnica, tipo, que técnica é essa que eu danço... É isso, hoje eu consigo elaborar o que eu

quero dançar pegando um pouco dali, um pouco dali. Então, por exemplo, processo criativo é algo que eu me encontrei muito. Eu tive contato com Edu O., Susana Martins, Marilza Oliveira, Denni Neves, enfim alguns outros professores, que essa parte de processos criativos eu consegui lapidar e pegar bastante coisa pra mim. E tem a parte das trocas com os meus colegas, porque é isso a partir do momento que eu não encontrava as danças urbanas tão fortemente, ainda mais depois que Laca saí, eu descobri que tem Grande Otelo, eu descobri que tem Fulana, eu descobri que tem uma galera do Fragmentos Urbanos lá em São Paulo e que eu posso de alguma forma estar trocando com eles. E também esse elo entre estudantes de entender que estamos naquele espaço para aprender sim, mas também para ensinar dentro das nossas vivências. Então, eu acho que quando eu comecei a sacar isso foi quando eu comecei a pensar mais politicamente nas minhas criações e a pensar também como que eu crio naquele espaço para que aquilo não perca, porque é muito fácil, a gente produz muito em sala de aula mas é muito fácil daquilo se perder porque a gente não acessa aquilo de novo. Então por esse viés foi muito bom. Esse lado mais político também que não tive na minha experiência com a formação em publicidade, porque assim, na publicidade a gente discutia técnica, e talvez por estar em uma universidade federal no curso de dança, mesmo alguns professores tendo um discurso muito contraditório, de na fala dizer: vamos se juntar, vamos militar, vamos fazer e acontecer, mas nos bastidores não acontecer isso. Era algo muito pautado no curso de dança esse lugar de entender qual lugar é esse que a gente está na sociedade, como isso vai atravessar as nossas aulas, a nossa arte, as nossas produções. quando eu penso nesse macro vai existir professores que foram ruins assim como vai ter estudantes que foram terríveis. Teve disciplinas que foram horríveis e outras em que aprendi muitas coisas, por isso é complexo falar se foi bom ou não. Mas numa visão geral vejo que esse Mestre King que está produzindo tudo isso hoje, se deve a esse espaço da UFBA, mas também não vou deixar de falar das precariedades como a questão da representatividade, de ter uma escuta melhor com esses estudantes [pretos], falta o curso se perguntar o que esses estudantes querem também. O que Ismael Ivo falou de que fica muito na pesquisa do professor eu não acho que seja um problema, até certo ponto, porque eu sei que vou querer ir pra esse caminho de trabalhar a partir da minha pesquisa, mas se eu estou numa turma e ouço eu não vi ser mencionado nenhuma pessoa preta, o que a gente faz com isso? Não dá simplesmente pra ignorar isso. Aí fico pensando no papel de ser professor mesmo, sabe, de falar: ah a minha pesquisa é essa, mas os estudantes estão apresentando uma outra coisa [demanda], o que eu posso fazer? Podemos nos juntar e fazer algo juntos a respeito pra mudar essa ausência? Essa questão da coletividade discente e docente talvez seja um ponto a ser melhorado.

ZÓZIMO BULBUL: Essa pergunta me deixa muito confuso, mas assim confuso talvez seja a palavra que mais define as várias etapas que vivenciei no curso de graduação. No começo eu fui um estudante terrível, usando a palavra que Mestre King usou. Eu sentia que cheguei nesse lugar um tanto quanto desacreditado, mas não de mim, mesmo sendo um cara preto e tendo todas essas “marcas” de referências europeias e tudo mais, ao mesmo tempo, que carregava também “marcas” que acabaram sendo predominantes na minha passagem, que foi a visibilidade do trabalho que eu já realizava fora de lá. Isso trazia uma carga diferente para a minha atuação dentro da universidade e que me fazia ter um outro tipo de relação com os professores que já vinha de fora desse espaço, o que era diferente

da situação dos meus colegas. Isso interferia nessa dinâmica de ensino e aprendizado, ao mesmo tempo que me tornava um aluno terrível porque eu vivenciava apenas parcialmente os processos desenvolvidos ali, me posicionava de forma mais individualista, sempre tentando escapar pela tangente, e tentando dar segmento ao processo acadêmico que eu precisava. Foi uma maneira de vivenciar isso de forma muito egoísta, individualizada. Esse foi o meu primeiro momento na universidade que ainda tinha muita influência e resquícios do curso técnico, que vinha de uma dança moderna e que tinha uma perspectiva fincada em raízes europeias profundas e com estéticas muito bem definidas. Eu vinha dessa escola, de uma formação bem tradicional e isso fazia com que eu ocupasse certos espaços que outras pessoas que eram socialmente lidas como eu [um homem preto retinto] não acessem, pois não performavam a branquitude como eu. Num segundo momento, com outras propostas de ensino e aprendizado a sensação já era outra, bem como a forma de me situar ali, mesmo que ainda tenha essa perspectiva forte de trazer uma visibilidade em decorrência dos trabalhos que eu desenvolvi fora e que fortalecia a minha posição dentro da universidade. Acredito até que, se não fosse por isso, eu teria bastante dificuldade de transitar nesse espaço e de permanecer ali fazendo o curso, porque havia também essa dificuldade financeira para continuar ali, conciliando trabalho e estudo. Eu forcei a barra, porque essa também sempre foi a minha realidade de ter dificuldade de conseguir arcar e permanecer ali, isso é uma condição comum a de vários outros estudantes. Mas a forma que eu sempre encontrei de permanecer nesses espaços estava aliada ao reconhecimento do meu trabalho e na devolutiva em angariar espaços nos quais eu pudesse estar presente. Então isso se transformou em uma espécie de moeda de troca mesmo, no qual eu pudesse direcionar para a minha permanência frente à dinâmica imposta. Isso é uma estratégia, afinal de contas são 21 anos lidando com essas dinâmicas que te empurram pra fora. No desenrolar das coisas vejo que o próprio tempo foi oferecendo outras formas de olhar. Em outro tempo as pessoas que foram minhas colegas de graduação agora são professores que trazem propostas diferentes até por terem vivido experiências semelhantes às minhas e isso já transforma as posturas e propostas. A leitura sobre a dança e o ambiente são diferentes, então isso também faz com que as dinâmicas impostas se alterem. Em alguns deles enxergo que têm uma atuação importante voltada para a reestruturação da perspectiva do que e para que serve o conhecimento produzido dentro da universidade. Hoje vejo um outro propósito, outras estratégias de sobrevivência que são mais políticas para que a gente consiga defender conhecimentos que fomos nós que produzimos e que trouxemos de fato para aquele ambiente de formação. Então vejo minha passagem como válida a partir do momento que retorno e enxergo as contribuições construídas ali dentro por essas pessoas aliadas a outras pessoas de fora, como eu, para que assim pudessem retornar e mesmo sendo parte dessa parcela que é minorizada conseguisse estabelecer uma posição ali dentro da universidade de articulação e de reconhecimento fazendo com que de fato essas trajetórias, como a minha fossem percebidas.

ISMAEL IVO: Estar na universidade é um morde assopra. Ao mesmo tempo em que é doloroso, há momentos em que você gosta de estar ali.

MESTRE KING: Acho que é a própria sociedade que empurra a gente pra esse lugar porque a gente fica assim num lugar de criticar este espaço, mas tem que ter cuidado sobre o que eu critico porque isso pode acabar voltando pra mim, ainda mais nesse momento político mega conturbado. Fico pensando se é bom ficar

falando aos quatro ventos se esse é melhor momento de ficar falando mal da universidade pública, ou falar mal do SUS quando a gente está vivendo uma pandemia global. Então a gente assume tanto esse lugar do morde e assopra que nem sei... kkkkk.

ZÓZIMO BULBUL: Às vezes tenho o entendimento desse movimento que a gente faz do morde e assopra, como sendo exatamente a estratégia que mantém todo mundo no mesmo lugar. Porque fica assim, como se você tivesse alguma voz para dar a sua opinião em algum momento, parecendo que ela está sendo ouvida, quando na verdade, na grande maioria das vezes, ela não está. Aí as coisas ficam nessa escuta surda pra te fazer ficar, ao mesmo tempo que você reclama mas não saí. E às vezes é necessário articular essa voz pra chutar o balde e empurrar a porta para que a gente entre em certos espaços, porque se não essa progressão não ocorre. Isso [morde e assopra] é o que salva alguns também, porque esses outros [que chutam o balde e empurram a porta] são marcados como exemplo do que não fazer, meio que estimulando que estes se retraiam. Existe um jogo enorme sobre isso. Agora revendo o que disse a pouco, fico pensando nesses colegas que estavam numa situação difícil antes e que agora gozam de outra situação estando como professores dentro desse ambiente e isso também contribui e amortece um sentimento sobre quem não saiu do lugar [dentro da universidade] desde aquela época. A representatividade é importante para defender várias coisas, mas fico vendo como ela é usada como justificativa para manter um monte de gente do lado de fora, porque pra esse grupo dominante que está lá até hoje sempre basta esses 1 ou 2 que já estão ali dentro. Isso é só mais um problema dentre vários.

2) As teorias que acompanharam a condução dos conteúdos contemplavam as estéticas negras, de forma satisfatória durante a formação?

ISMAEL IVO: Não! É até engraçado, eu estou no momento na fase de escrita do meu TCE e o professor que está me orientando me fez uma pergunta no nosso último encontro assim: “Por que você só usa duas referências no seu trabalho?” Eu respondo dizendo que aquelas duas referências são as duas únicas que importam para a pesquisa. Disse que eu não entendia o porquê incluir outras só pra aumentar a quantidade mesmo. Então ele me explicou que era necessário ter mais autores e nisso eu uso da minha escolha em utilizar somente referências pretas como um posicionamento político também. Então não tinha a intenção de aumentar o número de referências citando autores não negros. Percebo que essa postura de utilizar referências negras no curso é uma busca quase que solitária pois sempre que há a exposição dessa demanda os professores correm. Eles fazem como o Mestre King disse, respondendo que isso não faz parte da pesquisa deles ou simplesmente te ignoram, fingem que nem te escutam. A saída disso acaba meio que sendo a gente indo buscar. A gente sai pela escola procurando aqueles colegas que são da dança afro por exemplo e pergunta quais são as referências que eles estão utilizando, buscamos nos trabalhos e pesquisas do pessoal do mestrado. Isso, por exemplo, foi o que eu acabei fazendo quando encontrei Tania Bispo e Edileuza Santos. Eu conheci Augusto Soledade. Foi assim, eu comecei a procurar as pessoas porque dentro da graduação as referências que são passadas são sempre brancas europeias. Era assim a coisa: se estivéssemos estudando composição só eram apresentados os pensadores brancos, será que preto não realiza nenhuma proposta

assim?! Simplesmente não tinha, não aparecia. Aí fica assim, quando você quer trazer essas referências negras nós mesmo temos que ir buscar. Atualmente na grade do curso, o terceiro e o quarto semestre são mais voltados para a abordagem da cultura popular negra, indígena, talvez mais afroameríndia. São 4 componentes que estão voltados para essa temática mas percebo que apenas a ementa de dois é mais específica ao ponto de realmente não ter escapatória. Os outros que talvez devessem caminhar seguindo uma mesma linha de proposta, fazendo um maior diálogo com a proposta dos outros dois componentes acabam se distanciando. No final a coisa não conversa, não fica tão amarradinha, porque vão pra lados opostos por causa das referências. Isso acaba limitando o acesso e a expansão do pensamento. Percebo também que sempre colocam os professores pretos dando aulas práticas de temáticas negras específicas, eles não costumam transitar por outras disciplinas como acontece com os professores brancos. A impressão que fica é que parece que eles estão ali só pra ocupar o espaço nos mesmo componentes, quando na verdade seria ótimo ter tido mais a presença deles em outros componentes do curso como em ECA [Estudos Críticos Analíticos em Dança] ou em EPC [Estudo de Processos Criativos em Dança]. Digo de uma situação que vivenciei com o noturno. Vejo também que às vezes há um desequilíbrio pois mesmo que professores brancos tragam referências pretas a proporção entre elas é bastante desigual. É até curioso o professor dizer que vai trabalhar com referências pretas e quando a gente vai ver são tipo dois autores e o restante tudo branco. Fica parecendo que esses dois autores são as cotas dos referências, meio tipo: “vou colocar esses dois aqui pra não dizerem que não estou utilizando autores negros”. É justamente esse ponto que eu começo a questionar e trago pra discutir no meu TCE. Daí também fico pensando porque tenho que aumentar o número de referências do meu trabalho pra justificar o que eu estou produzindo usando desse mesmo artifício pra validar a escrita. A mesma coisa com as disciplinas, por que não se pode ampliar a utilização e discussão de referências negras para além dessas disciplinas? A gente sempre vai receber como resposta que os pensadores negros e indígenas só vão aparecer no terceiro e no quarto período? Questionamentos desse tipo acabaram me acompanhado boa parte da graduação, ainda que quando entro já vejo tais discussões em efervescência com os estudantes da turma anterior de Mestre King e Grande Otelo. Assim acabo me juntando a eles e fica esse grupo de estudantes negros que acabam promovendo esse murmurinho sempre questionando, estando atento a essas coisas.

GRANDE OTELO: Não! Nem tem muito o que dizer. Me lembrei ouvindo Ismael Ivo de situações em que os professores me procuram para buscar referências. Hoje aconteceu isso, me perguntou do hip hop. Acabei tendo que explicar o que era, de onde vem, falar de nomes. Não era a primeira vez que acontecia isso. Fico pensando quantas vezes mais terei que repetir a mesma coisa. Sinto que os professores ficam com certo receio de falarem algumas coisas sobre hip hop, sobre elementos que abarcam a negritude quando estão na minha presença. Quando algum se retrai eu digo: pois fale, vamos discutir talvez você aprenda alguma coisa comigo... rrsr! Ainda sim, fico espantado com um professor que diz seguir os estudos sobre a diversidade, por exemplo, não entender o quão ampla é a diversidade negra na dança. Bom, é isso! Não tenho que ficar me delongando, a resposta pra essa pergunta é bem básica mesmo, não!

MESTRE KING: Acho que Ismael Ivo pontuou bem o contexto sobre esses dois semestres que acabam sendo voltados para a cultura preta, onde a gente tem mais

acesso a esses autores. Mas mesmo assim, como são poucos os professores que tratam sobre, acabam tendo aquelas mesmas referências, repetidas vezes. Tanto que quem passou pela graduação e depois chega na pós percebe isso também. É comum ouvir comentários assim: “esse texto de novo?!”. A coisa acaba por ser um rodízio dos mesmos autores. É uma coisa até engraçada, pois desde que entrei eu vejo tantos estudantes se formando no mestrado e agora tem o doutorado, fico pensando porque os processadores não passam as coisas dessa galera. Eu fiquei aqui pensando, motivado pelo comentário do Zózimo Bulbul de que eu talvez não tenha sido um ótimo aluno na graduação, talvez tenha sido um aluno terrível também pensando que um ótimo aluno se dedica aos conteúdos dos componentes. Quando eu entro na especialização e me deparo com uma carga mais pesada de estudo e vejo o pessoal da minha turma e ouço eles comentando “de novo esse texto” e fico pensando tentando lembrar em que momento ele foi passado na graduação eu me sinto meio culpado de tecer críticas ao curso, uma vez que eu não fui um ótimo aluno porque até as coisas que os professores passaram na graduação eu não li. Bom tem esse lance do interesse, a maioria eram textos que não me chamavam a atenção e outra é que na graduação tem um momento em que dou uma virada que eu acabo focando mais em coisas que estavam acontecendo fora da sala de aula, principalmente ações com os coletivos. Tipo teve o Diáspora, o Negras Utopias. Acabam acontecendo coisas que eu estava mais interessado em me envolver e produzir. Chega um momento que eu vou deixando a graduação correr e vou cumprindo o que precisa. Nas disciplinas práticas de criação, ainda me dedico mais, mas nas outras as coisas simplesmente passando, principalmente nas disciplinas teóricas quando vejo os textos e penso “eu não preciso de mais dessa galera aqui não”. Aí quando chego na especialização e encontro pessoas de vários lugares do Brasil eu começo a aprender com essa galera, começo a ver outras referências que são novas pra mim e que dialogam com aquilo que estou fazendo, eu percebo também que não é porque não existe referências pretas é porque esse pessoal é invisibilizado. É daí que começa esse movimento, primeiro de uma forma muito autônoma, em pesquisar, buscar essa galera e depois trocar com os meus. Aí vem essa postura de cobrar isso nas aulas, de falar que autor X também fala disso aí professor, e isso chega a ser um pouco chato, exaustivo. Grande Otelo disse que é a gente que tem que ficar trazendo referências, mas não mais porque ele não sabe, parece que é simplesmente porque ele não tem tempo [interesse] de pesquisar. Coitado né! Essa é uma das justificativas que a gente ouve, ela vem até embalada num chororô.

ZÓZIMO BULBUL: Seria interessante que esses mesmos professores que parecem não ter tempo para ler “alguma” coisa, não tivessem desancando alguns alunos porque não fizeram a leitura de autores brancos, sacou? Que então, não existisse esse lugar de equiparação de *status quo* acadêmico pela leitura de um e de outro. *No me male*, mas não é assim! No mesmo momento que ele [o professor] pode te cobrar uma leitura mais aprofundada de X autor e você não pode questionar o porquê de não ter certa referência ali naquele ambiente, alguma coisa está errada né! Por que o lance é olhar para os lados, sacou? A gente entra numa sala de aula e olha para os lados - a exceção dessas turmas do mestrado profissional e do acadêmico também - e não se vê como a maioria, não se sente acolhido ou fortalecido. Até dois anos atrás era muito assim. Quando tem o caso de algum professor dá piti quando a gente apresenta esses outros autores, sendo que eles não leram, nem conhecem esses outros autores, ao passo que nós todos somos obrigados a reconhecer e a referenciar esses autores [eurocêtricos] nos quais se

incluem os próprios professores, quando o máximo que eles chegam é num Boaventura de Sousa Santos. Aí tudo acaba virando balela porque essa pauta ainda é vista como algo exótico, uma pauta de cota que é determinada para certos profissionais em um certo período da graduação para poder atender parte de uma necessidade que a escola vive hoje. No entanto, esse assunto não é uma pauta que permeia os processos da escola mesmo ela estando cravada num dos lugares mais preto do mundo, Salvador-BA, dentro de um país que declara que 57% da população é negra. Então se isso não é importante nesse espaço, logo nesse espaço, em uma cidade majoritariamente negra, onde isso será importante? Acho que nessa cidade, nesse país esse assunto não devia ser o “outro”. Não era pra gente tá falando a partir da Europa, de português ou francês, a não ser para contextualizá-los na história. Mas a gente não está fazendo isso, por nós estarmos aqui ainda tendo que lutar para poder apresentar que o que falamos representa isso [57% da população brasileira]. Afinal, que lugar de troca é esse onde o meu assunto é o exótico? Os professores não olham para os lados na sala de aula e não enxergam nada errado quando tem uma sala lotada de gente branca, quando na rua tem tanta gente preta? Então essa percepção que está ali alocada nas sutilezas de quando um professor diz que não vai abrir a boca pra não falar bobagem, quando ele se posiciona enquanto aliado e a gente e a gente amortece sobre, pra mim está tudo errado.

ISMAEL IVO: Pensando em exemplos, no semestre passado eu comecei a me perguntar quais eram os componentes que eu gostaria de pegar pensando em quem eram os professores que estariam lecionando. Eu acabei me matriculando em uma disciplina que trata sobre a educação e docência e ficava pensando como é um professor falar sobre atuação docente na educação básica quando não se tem vivência, nem história de atuação no chão da escola, só a utiliza como objeto de pesquisa. Eu fiz questionamentos instigado por esse pensamento, pegando aspectos raciais e tudo mais e acabei entrando em atrito com a professora de tal jeito que saí, desisti da disciplina. O que eu quero dizer que cheguei num momento que não quero mais me desgastar, não vou discutir com uma professora coisas que já vêm sendo ditas há tanto tempo, vou escolher os espaços em que vou debater. ainda assim me espanta uma professora antenada em tantas coisas e lugares não ter atinado pra isso até hoje. Algumas semanas depois de ter saído do componente eu encontrei com uma colega que fez um comentário dizendo que eu havia saído no momento certo. E em seguida contou de uma situação que aconteceu na qual houve uma apresentação de trabalho na qual o grupo A era composto por pessoas pretas que trabalham e tal, e o grupo B era composto de pessoas brancas que viviam dentro de uma condição mais abastada, ninguém ali trabalhava. A professora ao fazer os comentários dos trabalhos comparou a qualidade dos trabalhos apresentados entre esses dois grupos, colocando em questão a dedicação e esforço direcionado para a execução da proposta. A professora mencionou que o grupo A não se preocupou com o que estava produzindo e que o grupo B fez uma coisa elaborada com empenho. Diante dos comentários, uma pessoa do grupo A respondeu colocando o perfil e o contexto de estudantes trabalhadores que compunham o grupo e de como se deu o desenvolvimento da proposta. O retorno da professora foi para que eles deixassem de se fazer de coitadinhos e que as questões raciais não influenciam o desenvolvimento do trabalho. Achei a postura dela contraditória uma vez que ela se diz uma aliada, uma pessoa antirracista e coisa e tal mas na ação dentro de sala de aula a forma como ela lida com as pessoas e as questões raciais ocorrem assim, acaba sendo um discurso da boca pra

fora. Tem Boaventura na ponta da língua quando tem que dizer sobre coisas relacionadas às minorias, mas também parece que não percebe que ele é um homem branco, europeu que fala sobre algo que já é mencionado pelo povo preto há tanto tempo, o exaltando como se ele fosse o criador da roda.

ZÓZIMO BULBUL: Não é da boca pra fora, isso é uma atitude intencional de exclusão. Ela é construída para gerar desconforto e manter fora pessoas que não estão habituadas com esse formato e que não possuem tamanha disponibilidade para vivê-la, ou simplesmente essas pessoas não vivem esse assunto e portanto não veem a vida da forma que vemos. Então você sempre valoriza não só teoricamente, mas esteticamente essa referência, assim como no exemplo que você acabou de dar Ismael Ivo, há sempre uma estratégia intencional de manter aquele ambiente sempre da “mesma cor”. Na linguagem que eles usam é manter o ambiente limpo. Isso é uma estratégia de exclusão e ao mesmo tempo de negação em relação a todos os conteúdos que estão ali se apresentando e que mostram a precariedade performada por ele [professor] e que não é interessante. É como o espelho da maldade sacou? Ninguém que ficar se vendo feio, mal. O mal tem que ser você.

- **3º Bloco: a experiência com o Coletivo**

- 1) Como foi o surgimento do Coletivo? Quais são os objetivos?

ZÓZIMO BULBUL: Eu adoro falar da gente. Primeiro para exaltar a oportunidade da gente ter se encontrado e segundo porque a cada dia que passa isso vai reforçando a minha maluquice de tempo, de estratégias e de consciência, pois cada vez mais eu entendo que eu fui agindo em coletivo a minha vida toda. Digo isso porque as circunstâncias nos fragilizam tanto que essa consciência foge da gente, ela é tomada. Fica parecendo que a gente não pode fincar o pé e tomar força daquilo que a gente é, pois cada vez que nós chegamos mais perto disso, rola uma puxada de tapete. A gente se encontra no começo de 2018. Nós nos conhecemos nessa época, eu e o Mestre King fazíamos uma disciplina juntos na graduação e numa das discussões com um grupo de estudantes pretos pressionando essa posição de nossas histórias e das referências frente aos professores, eu fiquei com aquela cara meio que: “o que está acontecendo?” Aí eu falei: “em vez da gente ficar aqui reclamando porque não fazemos alguma coisa?”. Mas naquele momento eu disse isso e saí, não me conectei. No ano seguinte nos encontramos novamente em outra disciplina, estávamos fazendo uma pesquisa para um processo de criação e a gente olha em volta e percebe que continuava tudo igual, foi quando falei que a gente precisava fazer alguma coisa. Então chamei Mestre King e disse pra ele que nós precisamos de fazer algo, montar um plano para acabar com a situação que estava ali e trazer visibilidade pra gente porque ninguém ia fazer isso por nós. Eu já estava escrevendo algumas coisas e Mestre King acabou chamando Grande Otelo e Ismael Ivo. Nós então marcamos e nos encontramos pra bater um papo sobre o que era pra cada estar ali naquele ambiente e como a gente podia se apoiar, porque uma das coisas que nós vemos com o Diáspora era a armadilha da gente ficar ali se dedicando e se criticando tomando por base uma perspectiva muito embranquecida pautada pela eficiência, pela meritocracia, por uma proatividade estranha. Nós fomos discutindo sobre isso e chegamos num lugar em que era necessário aceitar o

nosso eu e estar conectado com o outro, apoiando para que ele pudesse Ser e eu também, por que Ser eu é Ser vários. Então a gente fez essa brincadeira com a primeira pessoa e chegamos ao nome Eus, direcionando para as possibilidades e as várias camadas de coisas que a gente vai vivendo, e que fez com que nós chegássemos aqui [na universidade], percebendo o caminho que nós percorremos e vislumbrando diferentes possibilidades de futuro para que a gente se fortaleça, sobreviva e siga frente àquilo que nos mina, nos desestimula. Eu tinha alguns escritos com algumas ideias e uma vontade de construir uma forma de atuar que abrisse a possibilidade da gente contar as nossas histórias. E acabou que cada um de nós estava desenvolvendo naquele momento suas próprias pesquisas criativas. Nos auxiliamos nesse processo e percebemos que as nossas histórias era um agregador, já que nossas experiências nos davam voz. Nesse processo nós fomos nos debruçando sobre a etnografia que juntou com a força da cidade e situações de policiamento extensivo sobre pessoas como nós [homens negros] e também uma ansia de responder com um não todos os não que deram pra gente. Por que cada coisa dessas que se apresentam é um não a intenção, ao desejo da gente. E a intenção seguiu assim fazer tudo diferente do que as coisas estavam sendo feitas nesse ambiente.

MESTRE KING: Tem uma coisa que ficou muito forte das nossas conversas é que se a gente não construir um espaço onde a gente possa mostrar o que tá afim, não adianta a gente ficar esperando uma iniciativa deles. Isso é uma chave muito importante porque eu já tinha tido algumas experiências com produção, como com o Negras Utopias e com o Diáspora, e aí resumidamente eu vou falar o que é o Diáspora, pois Zózimo Bulbul cantou essa bola. O Diáspora foi um grupo de 8 pessoas que se juntou, eram 4 homens negros e 4 mulheres negras, com o intuito de montar um coletivo de pesquisas negras. Fizemos uma única reunião que foi uma confusão, um falando por cima do outro, cada um querendo fazer uma coisa. Acaba que a gente monta uma única dança e depois o coletivo se desfaz. Houve desentendimentos, mas todo mundo se fala, ainda juntamos algumas pessoas para realizar algumas propostas e conversar. Então no final tinha muita vontade, muitas ideias e pouca articulação pra fazer as coisas e eu acho que sobre isso que o Zózimo Bulbul estava dizendo. E eu acho que quando a gente se encontra nesse dia - que é acompanhado de muita cerveja e conversação, uma coisa que já pode ser considerada uma metodologia do Núcleo Eus - se pegar a primeira mostra que a gente fez eu fico encantado com a maneira leve em que ela foi construída, em que tudo aconteceu. Eu acho que isso se relaciona com a construção de conhecimento e de falar que ela está acontecendo do nosso jeito. A abordagem de epistemologias, metodologias, conceitos acadêmicos vem muito a partir de Zózimo Bulbul que já tinha escritos e investigações mais profundas e isso acaba aparecendo no nome da ação [Mostra Etnografias Urbanas].

ISMAEL IVO: Uma coisa que acho legal é que nós quatro temos pesquisas muito diferentes uma da outra, mas a nossa história e convivência passa por nossas pesquisas, então acaba que encontramos pontos que se cruzam. Então essa diferença não acaba sendo algo que gere conflito como ocorreu no Diáspora. No Núcleo Eus a gente conseguiu perceber essas diferenças e potencializá-las sempre buscando caminhos possíveis e mapeando pontos de interseção. Tem muita conversa então a gente vai chegando em consensos. É assim: isso aqui é uma coisa que podemos levar como Núcleo Eus, isso aqui não, não vejo isso sendo uma referência pra gente. Sempre estamos envolvidos um nas criações dos outros, seja

para a construção de coisas para as disciplinas ou pra fora. Isso fortalece o nome do coletivo porque tudo o que faço carrega o nome do Núcleo Eus. Quando a gente chega e realiza uma super evento com mais uma edição da Mostra Etnografias Urbanas de forma online por causa da pandemia com slam, dança e outras coisas, colocando tudo o que a gente tinha sonhado, tendo o dinheiro da Lei Aldir Blanc, ficamos discutindo depois passou em como manter esse padrão. Com essa edição ganhamos visibilidade na cidade, o coletivo ficou conhecido. Não é mais como no início onde a gente era conhecido só dentro dos limites da UFBA e agora vemos a necessidade de desvincular o que é produzido por cada um dentro da Escola de Dança pelo o que é produzido dentro do coletivo. Nós não somos mais um coletivo da Escola de Dança, ainda estudamos lá seja na graduação ou na pós, mas a partir do momento em que todos nós não estivermos mais na escola o Núcleo Eus vai continuar existindo fora daqueles muros. Ainda há uma associação muito grande realizada pelas pessoas de que o Núcleo Eus é uma iniciativa da Escola de Dança. Nossas produções têm uma interlocução com a universidade pois nos encontramos ali e ocupamos este espaço com o propósito de articular acesso, mas isso não é tudo. A gente articula também com cena fora da universidade. E há liberdade para cada um trazer para o coletivo uma ideia que venha de uma iniciativa diferente e que parta para outro lugar diferente daqueles que já ocupamos. Daí vamos conversar pra ver se a proposta é algo que caiba no Núcleo Eus se é melhor adaptar ou esperar e fazer em outro momento. Mas o lugar do protagonismo de cada integrante aliado a fortalecer o nome do coletivo e assim subverter é um princípio importante.

GRANDE OTELO: Quando eu penso no Núcleo me vem muito essa ideia de invasão no sentido de retomar o que é nosso. Eu penso nesse terreno que está lá e em como podemos ocupá-lo e construir coisas através das nossas ações. Penso em como esses espaços existem e de que não há a nossa presença lá. Então é como a gente faz pra chegar lá, sempre trazendo os nossos pra perto. Eu enxergo que cada um tem a sua pesquisa, mas vejo que elas têm muitos pontos em comum, são muito próximas porque todas elas são pesquisas subversivas. Então todas elas trazem as nossas vivências colocando coisas existentes na sociedade que não aceitamos, que nos violentam. São coisas que acontecem que a gente deseja mostrar para as pessoas, inclusive para aquelas que estão na universidade.

2) Quais elementos, pensando na organização, vocês consideram essenciais para a realização das ações planejadas?

MESTRE KING: um elemento importante é a coletividade e ela aparece em vários aspectos. Primeiro que os eventos que a gente faz não são realizados apenas por nós quatro, há presença de outras pessoas que compõem uma rede de apoio mesmo, é um trabalho feito com muitas mãos negras. Isso é importante frisar, bem como dizer que houve a presença de pessoas brancas também, ainda que prioritariamente tenha uma maior presença de pessoas pretas, porque é uma premissa do coletivo trabalhar com a galera preta que foi um aspecto incomum em grande parte da nossa trajetória. E a gente pensa com bastante cuidado em como trazer visibilidade para essas pessoas também que estão ali nos ajudando a fazer a coisa acontecer. Então é tipo, se a gente não tem grana vemos que tipo de troca a gente pode fazer, buscamos apresentá-las para o público também. Assim como o

coletivo surgiu com essa proposta de visibilizar o que cada um nós está construindo nos eventos por maior que seja a gente sempre pensa como vamos participar e incluir alguma produção nossa, isso é algo indispensável, porque é assim a gente convida amigos, pessoas que a gente admira para compartilhar, fazer as trocas mas esse é um espaço pra gente também. E essa é a grande questão que motivou a criação do coletivo onde as nossas produções são colocadas? De que forma elas são incluídas? Igual as pessoas falam sobre a cena artística de Salvador e quando a gente vai ver ela é mais um lugar embranquecido, que acontece nos grandes teatros, mas o que tem sido realizado em outros lugares? Sabemos que os artistas negros tem uma produção intensa. Falar da negritude e das interseccionalidades também é algo importante. Falar sobre as mulheres negras, a ancestralidade, o público LGBTQIA+, sobre a periferia, sempre tem esse movimento de buscar saber o que essa galera quer falar. E aí quando falamos de coletividade e em construir um espaço para os nossos não nos referimos somente para a dança, mas para outras linguagens também, fazendo diálogos e interseções tipo com poesia e artes visuais. E assim as coisas vão se transformando, por exemplo, hoje falamos que não somos um coletivo da UFBA, mas a gente também acontece naquele espaço porque a gente se encontra nele. Então um dos projetos que nós temos é o Escrita Coletiva que tem uma proposta de falar com a galera sobre a escrita de projetos para participar do Pbexa que o Programa de Experimentação Artística é um edital para estudantes da UFBA. Tem a Mostra cujo público que a gente queria atingir veio se modificando com o passar do tempo. Igual a primeira Mostra foi muito voltada para os estudantes da Escola de Dança, teve a participação de vários estudantes, teve muitos trabalhos cujas propostas foram montadas a partir do trabalho realizado ou instigado em disciplinas do curso. E naquele momento em 2019, fazia total sentido, as coisas foram coincidindo. A segunda Mostra que aconteceu de forma virtual durante a pandemia a gente já se questiona qual é o público que queremos atingir, ainda mais pensando no contexto que a gente estava vivendo naquele momento. Aí a gente começa a focar também nessa galera que está fora da universidade produzindo. Ficamos pensando muito em como ser uma via para juntar as pessoas desses dois espaços. Aí começamos a pensar como esses saberes estão circulando entre esses dois espaços. Acho que retorna um pouco para o que Grande Otelo fala sobre a experiência dele de entrar na universidade, será que as pessoas sabem que aquele é um espaço público? Será que elas sabem o que é feito ali dentro? Como podemos favorecer essa troca? A coletividade está nisso em querer de fato ouvir outras vozes. Está em a gente fazer uma roda do Xirê de Saberes com aquele tanto de gente de diferentes áreas, de diferentes lugares e virar aquela bagunça boa de gente trocando e encontrando um ponto em comum que nos une dentro da nossa pretura.

ISMAEL IVO: Acho que uma coisa que tem e que está dentro da pesquisa de cada um também é o aquilombar. A gente se aquilomba realmente e acaba encontrando outras pessoas que tem essa vontade de fazer junto. No início, por exemplo, eu tinha medo disso simplesmente acabar como aconteceu com o Diáspora. Tinha receio da gente se submeter a escola e todo aquele jeito branco das coisas acontecerem, com aquele formato científico difícil de nos caber. E isso não aconteceu, o jeito que nós organizamos os nossos eventos escapa desse formato. As pessoas de lá [professores da universidade] podem nem reconhecer o trabalho que a gente faz, mas não ligamos pra isso porque existem outras pessoas [os estudantes] ali dentro que reconhecem. Então a gente apenas vai fazendo, trabalhamos na nossa ginga. Vamos fazendo as coisas na *seviroulogia* [vai se

virando] e tudo vai acontecendo. A gente saiu da idealização, daquela proposta massa que só fica na cabeça, começamos a pensar nesse lugar do agir e de não só questionar tudo o que nos incomodava esperando o outro se movimentar. Começamos a entender como é fazer a produção de e para os corpos pretos. Essas pessoas que colam com a gente apoiando, vindo compor a programação, nós entendemos que eles são as outras variantes do Eus. Nessa última edição da mostra nós fomos surpreendidos com a quantidade de pessoas que foram alcançadas. É até meio louco pensar que conseguimos ser aprovados na lei com uma proposta que a gente nem pensava que ia passar. E isso de poder realizar o pagamento das pessoas que participaram também foi uma satisfação, sabemos como é o corre pras pessoas pretas. Então é isso, sempre fazemos tudo nessa perspectiva de aquilombamento.

ZÓZIMO BULBUL: Tem algumas coisas que sempre gosto de trazer. A brincadeira com a palavra tem toda uma estrutura que mescla as nossas vivências, mas também é teórica. O Núcleo nasce dentro da universidade. Tem também esse lugar da gente levantar as nossas vozes por causa do conhecimento preto que é produzido e que está presente nas nossas vidas. O aquilombamento é sobre o poder adjetivo, mas também é sobre o poder verbo. E pra nós isso vem no sentido de poder viver, poder dizer e fazer algo que transforme nossa realidade. E quando a gente se junta e começa a garimpar os afetos é que a gente consegue perceber e expressar essa sensação de solidão que a gente vive quando está caminhando na intenção de evoluir, mas que acaba atrapalhando a gente nessa progressão. Isso é uma coisa que sempre está presente quando trabalhamos juntos, que é desarticular a solidão de modo que a gente consiga acessar mais plenamente as coisas, isso é parte de construir visibilidade pra gente. Ou seja, isso de poder acreditar em si e no outro, no seu trabalho o apresentando em um espaço, fazendo tudo isso juntos é uma estratégia de sobrevivência. Temos que saber fazer valer as pessoas que estão com a gente, temos que apresentar as caras porque daí as pessoas vão saber que talvez aquele defunto que apareça algum dia ali jogado na rua seja considerado um corpo mais caro diante de tantas violências. É sobre isso! É sobre não desistir e entender que a gente sobrevive nos espaços quando estamos um ao lado do outro.

- 3) Vocês visualizam algum impacto ou influência que tenha relação entre as ações realizadas pelo Coletivo e a presença de conhecimentos afro-orientados na formação em dança?

ZÓZIMO BULBUL: Acho que tivemos só o rastro desses conhecimentos afro-orientados lá na universidade e isso motivou a gente a correr atrás e assim poder levar mais coisas lá para dentro e também a fortalecer outras pessoas que chegaram depois, e que estão lá agora, a falar sobre esses conhecimentos. Acho complexo avaliar, são muitas camadas, mas penso que ocorreu um tensionamento que ressalta os aspectos que levaram a criação do coletivo, porque nossas ações acabaram gerando outras ações de outras pessoas. É tipo como se a gente tivesse deixado uma pista de um trajeto possível para seguir. Essa fricção de hoje terem os colegas lá dentro insistindo com as demandas gera continuidade, gera uma presença constante de permanecer fazendo ações que dão voz às pessoas pretas, dão visibilidade. Isso ajuda a transformar esse ambiente em um local com escuta e

que nos interesse estar. Mas tudo isso que eu disse é incerto também porque uma vez que não estamos mais na universidade não existe [não temos] uma garantia de que isso esteja acontecendo e de que essa permanência seja um marco de transformação e de acesso promovida em decorrência do Núcleo Eus. Acho que essa experiência que estamos vivendo tem uma validade nesse tempo e irá continuar assim enquanto a gente existir, por isso essa luta toda. A gente só está aqui agora por causa da nossa ancestralidade, da existência de pessoas que existiram no seu tempo e que fizeram com que fosse possível a gente estar aqui nesse lugar agora falando sobre isso. Acho que o impacto é a presença de gente preta lá, mas não necessariamente a gente, como algo demarcado de forma cronológica, porque nossa história não é nada muito linear. Aqui no coletivo a gente fala que a nossa dinâmica de movimento é a dinâmica de Exu, então não tem como definir ao certo onde começou e onde terminou pra avaliar com precisão.

ISMAEL IVO: Acho que consigo avaliar e responder isso vendo a minha atuação na graduação ainda. Fico pensando como o Núcleo Eus auxiliou no curso e na realização da minha pesquisa. A graduação foi muito importante porque ela me ajudou a compreender o que eu queria dentro da dança. No início da graduação em dança eu falava que iria pesquisar os corpos pretos dentro dos musicais, mas depois de uma viagem que a gente fez para Santo Amaro isso se modificou. Lá eu entendo que a ancestralidade era algo central e a partir dali fico pensando em como estruturar esse elemento nas minhas investigações. Percebo que tiveram professores que se aproximaram e que me deram suporte para construir essa estrutura e perceber os recortes da minha pesquisa, e isso foi bom, foi uma coisa muito positiva do curso na minha trajetória. Quando chego no Núcleo Eus vejo como a gente pode fazer isso de forma conjunta pensando no como. Aí essa pesquisa se torna coletiva. Então, essa junção das experiências com alguns dos professores e com o Núcleo proporciona uma percepção de quais maneiras eu posso estar e utilizar esses espaços que são utilizados nos meus processos criativos, por exemplo, daí começam a surgir os trabalhos como o Desânimo, o Abayomi, o Odessa, que são produções que eu inicio a construção na universidade e que migra para o espaço do coletivo e se transforma em proposições artísticas do Núcleo Eus. Mas pra isso, essas iniciativas passaram por um processo interno de discussão e adaptação. Então eu enxergo que o impacto está nisso nessa possibilidade de relacionar a graduação com o Eus impulsionando esses projetos. Mas penso também que uma espécie de retorno para a graduação esteja no meu TCE, pois o que trago nele foi um processo criativo produzido dentro do Espaço do Núcleo Eus. Então acho que a minha resposta está falando meio que no sentido inverso [da pergunta]. O Núcleo me permitiu entender a pesquisa artística mais plenamente por causa dos encontros das residências que foram feitas através de oficinas. Isso eu consigo enxergar isso dessa forma.

MESTRE KING: Eu também acredito que a presença, como falou Zózimo Bulbul, é o maior ponto de destaque desse impacto. Ela é um ponto de transformação daquele espaço. Pensar em referencial epistêmico nós também temos trabalhando com a escrita acadêmica apresentando nossas pesquisas, uma vez que você passa pela a universidade e mantém uma trajetória nela isso faz parte. Tem um artigo que eu produzi que eu cito o Núcleo Eus porque a minha pesquisa aconteceu ali. Então o Zózimo tem escritos que falam sobre a Mostra, o Ismael Ivo tem o TCE dele que fala dos nossos encontros[reuniões]. Então a gente sempre está falando do Núcleo nas nossas produções acadêmicas porque não tem como desassociar. Uma outra coisa

que vejo de forma muito forte é sobre a atuação profissional, sobre o reconhecimento porque a gente se pergunta pra onde vai tudo o que a gente produz ali dentro e não sabemos em qual ponto a nossa produção se perde ali dentro. Isso acontece muito com as produções vindas de processos criativos das aulas. O nosso movimento então foi muito nesse sentido de não deixar isso se perder. A gente passava muito tempo do nosso dia ali dentro da universidade, a gente estava imerso, então começamos a pensar como a continuidade dessas produções poderiam levar a gente para outras mostras, festivais. Então a gente para de separar os espaços e começa a pensar que universidade é parte de um todo. A gente modifica esse olhar que separa e começa a perceber como tudo está ligado. Então acho que quando se fala de presença é de perceber que tem uma galera ali dentro produzindo e colar com eles para ajudar, participar com a cara e com a coragem. Acho que é bom entender também que a gente não está inventando a roda, na verdade o que nós estamos fazendo é o básico. Veja só o que estamos fazendo é se juntar com os nossos, isso é coletividade. Ela está na junção de pequenas coisas que criam uma rede e no final estamos trocando e aprendendo com os nossos é basicamente isso. Então o empoderamento é algo que é uma marca da atuação do coletivo. Acho que foi Grande Otelo ou Ismael Ivo que falou aqui hoje isso, que nós vamos produzir mesmo com medo, isso é coragem porque tinha momentos que a gente estava muito bem o que fazer mas a gente tava fazendo. O importante é não estagnar e sempre estar em movimento.

ZÓZIMO BULBUL: Isso que Mestre King fala é importante e que acaba sendo uma referência a cada vez que a gente está lidando com isso. Acho que temos que ter em mente que está na matriz dos conhecimentos que estamos considerando e utilizando no momento, que elas têm uma base oral. Então os conhecimentos que nós estamos aqui produzindo surgem desse lugar também. Assim, o que a gente produz não vira tese. Tá certo que elas podem vir a ser porque nós temos essa vivência acadêmica, mas primeiro o conhecimento que a gente produz vira atitude, transforma a gente e acontece no fazer. O nosso conhecimento está no nosso próprio corpo e se relaciona com a nossa existência, está no jeito em que se vive, isso é o conhecimento da gente. Então quando falo de presença quero dizer sobre tudo isso. Cada vez que a gente se encontra, se apoia, bloqueia a sensação de solidão, a gente atrapalha a tentativa de silenciamento que é imposta sobre nós. As coisas são assim, se a gente sobrevive a gente vai lá e muda um pouquinho esse ambiente.

ANEXO 1

Matriz Curricular do Curso de Graduação em Dança da Universidade Federal de Minas Gerais

Curso: Dança

Duração (semestre):

Habilitação: Licenciatura em Dança

Padrão: 9

Modalidade: Presencial

Máxima: 15

Turno: NOTURNO

Carga horária (horas)

Obrigatória: 1890

Livre: 45

Optativa: 930

Formação complementar: não informado

Total: 2865

- **Obrigatórias**

Período	Código	Disciplina/Pré-Requisito	Caráter	Créditos	Carga Horária
1º	FTC244-DIG	DANCA E SOCIEDADE	obrigatória	4	60
	FTC245-DIG	CORPO E SOCIEDADE I	obrigatória	4	60
	FTC246-DIG	PERCEPCAO CORPORAL	obrigatória	4	60
	FTC247-DIG	PRATICA DE DANCA I	obrigatória	4	60
2º	FTC248-DIG	ANATOMIA PARA O MOVIMENTO	obrigatória	4	60
	FTC249-DIG	ESTUDO DO MOVIMENTO NA DANCA	obrigatória	4	60
	FTC250-DIG	DANCA NO BRASIL	obrigatória	4	60
	FTC251-DIG	PRATICA DE DANCA II	obrigatória	4	60
	FTC252-DIG	METODOLOGIA DE PESQUISA EM ARTE:DANCA	obrigatória	2	30
3º	CAE001-DIG	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	obrigatória	4	60
	FTC253-DIG	TEORIAS DE DANCA	obrigatória	4	60
	FTC254-DIG	PRATICA DE DANCA III	obrigatória	4	60
4º	ADE003-DIG	POLÍTICA EDUCACIONAL	obrigatória	4	60
	CAE002-DIG	PSICOLOGIA DA EDUCACAO-APRENDIZAGEM E ENSINO	obrigatória	4	60

	FTC255-DIG	ETICA E CRITICA DE DANCA	obrigatória	3	45
	FTC256-DIG	PRATICA DE DANCA IV	obrigatória	4	60
5°	FTC257-DIG	TEORIA DO ENSINO DE DANCA:METODOLOGIA	obrigatória	3	45
	FTC258-DIG	PRATICA DE DANCA V	obrigatória	4	60
	MTE101-DIG	DIDÁTICA DE LICENCIATURA	obrigatória	4	60
6°	FTC259-DIG	ANALISE DA PRATICA EM ESTAGIO SUPERVISIONADO EM DANCA I	obrigatória	10	150
	FTC260-DIG	PRATICA DE DANCA VI	obrigatória	2	30
	LET223-DIG	FUNDAMENTOS DE LIBRAS	obrigatória	4	60
7°	FTC261-DIG	PRATICA DE DANCA VII	obrigatória	2	30
	FTC262-DIG	MEDIACAO DOS PROCESSOS EDUCATIVOS NA DANCA:DIDATICA	obrigatória	4	60
	MTE438-DIG	ANALISE DA PRATICA DE ESTAGIO SUPERVISIONADO EM DANCA II	obrigatória	10	150
8°	FTC263-DIG	PRATICA DE DANCA VIII	obrigatória	2	30
	FTC264-DIG	PESQUISA EM DANCA	obrigatória	8	90
	MTE439-DIG	ANALISE DA PRATICA E ESTAGIO SUPERVISIONADO EM DANCA III	obrigatória	10	150
9°	FTC265-DIG	TRABALHO DE CONCLUSAO DE CURSO:LICENCIATURA EM DANCA	obrigatória	4	60

- **Optativas**

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Caráter	Créditos	Carga Horária
CAE007-DIG	ANTROPOLOGIA E EDUCACAO	Optativa	4	60
MTE232-DIG	ARTE NA EDUCACAO INFANTIL	Optativa	4	60
APL008-DIG	ARTES VISUAIS I	Optativa	4	60
APL009-DIG	ARTES VISUAIS II	Optativa	4	60
ESP140-DIG	BIOMECANICA APLICADA A DANCA	Optativa	2	30
EFI049-DIG	CINESIOLOGIA	Optativa	3	45
UNI036-DIG	CONSCIENCIA CORPORAL NA DANCA	Optativa	2	30
FTC279-DIG	CORPO E SOCIEDADE II	Optativa	4	60
FTC280-DIG	DANCA CONTEMPORANEA I: IMPROVISACAO	Optativa	4	60
FTC281-DIG	DANCA CONTEMPORANEA II: PERFORMANCE	Optativa	4	60

FTC282-DIG	DANCA CONTEMPORANEA III: VIDEO-DANCA	Optativa	4	60
FTC273-DIG	DANCA E LONGEVIDADE	Optativa	3	45
FTC267-DIG	DANCA E NECESSIDADES ESPECIAIS I	Optativa	3	45
FTC272-DIG	DANCA E NECESSIDADES ESPECIAIS II	Optativa	3	45
FTC283-DIG -	DANCAS POPULARES BRASILEIRAS I	Optativa	4	60
FTC284-DIG	DANCAS POPULARES BRASILEIRAS II: COMPOSICOES COREOGRAFICAS	Optativa	4	60
FTC285-DIG	DANCAS POPULARES BRASILEIRAS III: FOLCLORE E EDUCACAO	Optativa	4	60
EFI052-DIG	FISIOLOGIA DO EXERCICIO	Optativa	3	45
CAE014-DIG	FUNDAMENTOS DA EDUCACAO ESPECIAL E EDUCACAO INCLUSIVA	Optativa	4	60
FTC289-DIG	INICIACAO A PESQUISA,DOCENCIA E EXTENSAO	Optativa	4	60
FIL030-DIG	INTRODUCAO A FILOSOFIA: ESTETICA	Optativa	4	60
FIL028-DIG	INTRODUCAO A FILOSOFIA: ETICA	Optativa	4	60
FTC278-DIG	INTRODUCAO A PRATICA DOCENTE EM DANCA	Optativa	4	60
FTC179-DIG	MUSICALIZACAO	Optativa	4	60
FTC152-DIG	OFICINA DE CENOGRAFIA	Optativa	4	60
FTC266-DIG	OFICINA DE COMPOSICAO COREOGRAFICA	Optativa	4	60
FTC170-DIG	OFICINA DE DRAMATURGIA	Optativa	4	60
FTC175-DIG	OFICINA DE ILUMINACAO	Optativa	4	60
FTC287-DIG	OFICINA DE MUSICA E MOVIMENTO	Optativa	4	60
FTC268-DIG	OFICINA DE RITMICA CORPORAL	Optativa	2	30
FTC174-DIG	OFICINA DE SONOPLASTIA	Optativa	4	60
ADE023-DIG	ORGANIZACAO DA EDUCACAO INFANTIL	Optativa	4	60
FTC183-DIG	ORGANIZACAO DOS PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA	Optativa	3	45
FTC288-DIG	PARTICIPACAO EM EVENTOS	Optativa	4	60

FTC270-DIG	PREVENCAO DE LESOES NO ENSINO DE DANCA	Optativa	3	45
FTC291-DIG	PROJETOS ORIENTADOS	Optativa	4	60
FTC290-DIG	PUBLICACOES	Optativa	2	30
FTC286-DIG	RESIDENCIA ARTISTICA	Optativa	10	150
FTC043-DIG	TECNICAS CIRCENSES	Optativa	4	60
FTC271-DIG	TECNOLOGIA APLICADA AO ENSINO DE DANCA	Optativa	3	45
FTC274-DIG	TOPICOS EM DANCA I	Optativa	4	60
FTC275-DIG	TOPICOS EM DANCA II	Optativa	3	45
FTC276-DIG	TOPICOS EM DANCA III	Optativa	2	30
FTC277-DIG	TOPICOS EM DANCA IV	Optativa	10	150
FTC044-DIG	TOPICOS EM TEATRO A	Optativa	4	60
FTC045-DIG	TOPICOS EM TEATRO B	Optativa	3	45
FTC046-DIG	TOPICOS EM TEATRO C	Optativa	2	30
FTC058-DIG	TOPICOS EM TEATRO D	Optativa	5	75
FTC080-DIG	TOPICOS EM TEATRO E	Optativa	8	120
FTC177-DIG	TOPICOS EM TEATRO F	Optativa	10	150
FTC178-DIG	TOPICOS EM TEATRO G	Optativa	1	15
FTC269-DIG	USO DA VOZ E PRATICA DOCENTE	Optativa	4	60

ANEXO 2

Matriz Curricular do Curso de Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Curso: Dança

Habilitação: Licenciatura em Dança

Créditos Obrigatórios: 161

Carga Horária Obrigatória: 2415

Créditos Eletivos: 40

Carga Horária Eletiva: 600

Créditos Complementares: 14

Nº de Tipos de Créditos Complementares: 2

Créditos Convertidos: 8

Total: 3225

Total: 223

- **Obrigatórias**

Etapa 1

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Caráter	Créditos	Carga Horária
CBS05047	ANATOMIA HUMANA - A	Obrigatória	4	60
DAN99014	CAMPO PROFISSIONAL DA DANÇA	Obrigatória	4	60
DAN99015	CORPO E MUSICALIDADE	Obrigatória	4	60
EFI04087	ESTUDOS DO CORPO I	Obrigatória	2	30
DAN99016	ESTUDOS EM DANÇA CLÁSSICA I	Obrigatória	4	60
DAN99017	ESTUDOS EM DANÇAS POPULARES I	Obrigatória	4	60
EDU01083	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: ENSINO, APRENDIZAGENS E SUBJETIVAÇÃO	Obrigatória	4	60

Etapa 2

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Caráter	Créditos	Carga Horária
EFI04088	ESTUDOS DO CORPO II - CBS05047 - ANATOMIA HUMANA - A - e EFI04087 - ESTUDOS DO CORPO I	Obrigatória	4	60
DAN99020	ESTUDOS EM DANÇA MODERNA E CONTEMPORÂNEA	Obrigatória	4	60
DAN99024	ESTUDOS EM DANÇAS POPULARES II - DAN99017 - ESTUDOS EM DANÇAS POPULARES I	Obrigatória	4	60
EFI04089	ESTUDOS EM DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM MOTORA EM DANÇA	Obrigatória	4	60
DAN99022	ESTUDOS HISTÓRICO-CULTURAIS EM DANÇA I	Obrigatória	4	60
EDU03097	POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	Obrigatória	4	60
DAN99021	SEMINÁRIO DE INTEGRAÇÃO EM DANÇA I - Créditos Obrigatórios - 12	Obrigatória	2	30

Etapa 3

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Caráter	Créditos	Carga Horária
DAN99019	ANÁLISE DO MOVIMENTO I	Obrigatória	4	60
EDU02084	EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: CURRÍCULO, DIDÁTICA, PLANEJAMENTO	Obrigatória	4	60
DAN99025	ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM DANÇA INFANTIL I - Créditos Obrigatórios - 36 - e EFI04089 - ESTUDOS EM DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM MOTORA EM DANÇA	Obrigatória	4	60
DAN99023	ESTUDOS EM COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA I	Obrigatória	4	60
DAN99026	ESTUDOS HISTÓRICO-CULTURAIS EM DANÇA II - DAN99022 - ESTUDOS HISTÓRICO-CULTURAIS EM DANÇA I	Obrigatória	4	60
EDU01013	INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	Obrigatória	2	30

Etapa 4

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Caráter	Créditos	Carga Horária
DAN99027	ANÁLISE DO MOVIMENTO II - DAN99019 - ANÁLISE DO MOVIMENTO I	Obrigatória	4	60
DAN99029	ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM DANÇA INFANTIL II - DAN99025 - ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM DANÇA INFANTIL I	Obrigatória	6	90
EFI04090	ESTUDOS DO CORPO III - CBS05047 - ANATOMIA HUMANA - A - e EFI04087 - ESTUDOS DO CORPO I	Obrigatória	4	60
DAN99028	ESTUDOS EM DANÇA, CORPOREIDADE E SAÚDE I - Créditos Obrigatórios - 44	Obrigatória	4	60
DAN99018	ESTUDOS SÓCIO-CULTURAIS EM DANÇA	Obrigatória	4	60
DAN99030	SEMINÁRIO DE INTEGRAÇÃO EM DANÇA II - Créditos Obrigatórios - 48 - e DAN99021 - SEMINÁRIO DE INTEGRAÇÃO EM DANÇA I	Obrigatória	2	30

Etapa 5

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Caráter	Créditos	Carga Horária
DAN99034	ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM PROJETOS DE DANÇA - Créditos Obrigatórios - 48	Obrigatória	6	90
DAN99032	ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS EM DANÇA I - Créditos Obrigatórios - 48	Obrigatória	4	60
DAN99031	ESTUDOS EM COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA II - DAN99023 - ESTUDOS EM COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA I	Obrigatória	4	60
DAN99033	ESTUDOS EM ESTÉTICA E DANÇA - Créditos Obrigatórios - 48	Obrigatória	4	60
EDU03071	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)	Obrigatória	2	30

Etapa 6

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Caráter	Créditos	Carga Horária
DAN99036	ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM DANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO - Créditos Obrigatórios - 60 - e EDU02084 - EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: CURRÍCULO, DIDÁTICA, PLANEJAMENTO - e EFI04089 - ESTUDOS EM DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM MOTORA EM DANÇA	Obrigatória	4	60
DAN99037	ESTUDOS EM DANÇAS POPULARES III - DAN99017 - ESTUDOS EM DANÇAS POPULARES I	Obrigatória	4	60
DAN99035	PESQUISA EM DANÇA - I - Créditos Obrigatórios - 60	Obrigatória	4	60
DAN99005	PRODUÇÃO CÊNICA - Créditos Obrigatórios - 60 - e DAN99023 - ESTUDOS EM COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA I	Obrigatória	4	60
DAN99038	SEMINÁRIO DE INTEGRAÇÃO EM DANÇA III - Créditos Obrigatórios - 82 - e DAN99030 - SEMINÁRIO DE INTEGRAÇÃO EM DANÇA II	Obrigatória	2	30

Etapa 7

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Caráter	Créditos	Carga Horária
DAN99040	ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM DANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL - DAN99036 - ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM DANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	Obrigatória	7	105
DAN99039	GESTÃO E PROJETOS EM DANÇA - I - Créditos Obrigatórios - 80	Obrigatória	4	60
	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I: PROJETO - DAN99035 - PESQUISA EM DANÇA - I	Obrigatória	4	60

Etapa 8

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Caráter	Créditos	Carga Horária
DAN99041	ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM DANÇA NO ENSINO MÉDIO - DAN99036 - ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM DANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	Obrigatória	6	90
	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II: MONOGRAFIA - TRABALHO - TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I: PROJETO	Obrigatória	4	60

- **Eletivas**

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Caráter	Créditos	Carga Horária
HUM05055	AFRODESCENDÊNCIA, DIÁSPORA AFRICANA E PROCESSOS DE RACIALIZAÇÃO - Créditos Obrigatórios - 16	Eletiva	4	60

LET02208	ALEMÃO INSTRUMENTAL I	Eletiva	4	60
FIT99025	ANATOMIA PALPATÓRIA - CBS05047 - ANATOMIA HUMANA - A	Eletiva	3	45
EDU03068	ARTE, CULTURA VISUAL E EDUCAÇÃO	Eletiva	4	60
EFI04343	AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO POSTURAL - CBS05047 - ANATOMIA HUMANA - A - e EFI04087 - ESTUDOS DO CORPO I	Eletiva	4	60
EFI04335	BIOMECÂNICA BÁSICA - EFI04090 - ESTUDOS DO CORPO III	Eletiva	2	30
CBS01041	BIOQUÍMICA DA NUTRIÇÃO NO ESPORTE - EFI04090 - ESTUDOS DO CORPO III	Eletiva	4	60
ART03492	CANTO CORAL I	Eletiva	2	30
ART02111	CIÊNCIAS DA ARTE: CAMPO SOCIAL	Eletiva	4	60
ART02068	CIÊNCIAS DA ARTE: ESPAÇO E TEMPO	Eletiva	4	60
ART02112	CIÊNCIAS DA ARTE: ESPAÇO SIMBÓLICO	Eletiva	4	60
ART02114	CIÊNCIAS DA ARTE: PROCESSO ARTÍSTICO E TECNOLOGIA	Eletiva	4	60
FIT99022	CORPOREIDADE, SAÚDE E EDUCAÇÃO	Eletiva	4	60
EDU02052	CUIDADO DE SI	Eletiva	2	30
HUM03347	CULTURA BRASILEIRA	Eletiva	4	60
EFI04380	DANÇA E INTEGRAÇÃO ENTRE AS ARTES	Eletiva	4	60
DAN99047	DANÇA E TRANSPESSOALIDADE - Créditos Obrigatórios - 82	Eletiva	4	60
EFI04042	DANÇA NA TERCEIRA IDADE	Eletiva	2	30
EFI04363	DINAMIZAÇÃO DE PROGRAMAS RECREATIVOS E DE LAZER	Eletiva	4	60
EDU02437	DOCÊNCIA E PESQUISA: AULA, MÉTODO, EDUCADOR	Eletiva	4	60
ART03971	EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS CULTURAIS	Eletiva	4	60
EDU03061	EDUCAÇÃO MUSICAL	Eletiva	3	45
FIT99032	EDUCAÇÃO POSTURAL - EFI04088 - ESTUDOS DO CORPO II - e EFI04090 - ESTUDOS DO CORPO III	Eletiva	4	60
EDU02140	EDUCAÇÃO, SAÚDE E CORPO - A	Eletiva	2	30
ART03946	ENCONTRO DE SABERES	Eletiva	4	60
LET02228	ESPAÑHOL INSTRUMENTAL I	Eletiva	4	60
ART03840	ESTÉTICA DA MÚSICA	Eletiva	2	30
ART01096	ESTÉTICA DO ESPETÁCULO	Eletiva	4	60
HUM01035	ESTÉTICA I - A	Eletiva	6	90
DAN99044	ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS DE DANÇA II - DAN99032 - ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS EM DANÇA I	Eletiva	4	60
DAN99045	ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS DE DANÇA III - DAN99032 - ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS EM DANÇA I	Eletiva	4	60

EFI04377	ESTUDOS DO CORPO IV - EFI04088 - ESTUDOS DO CORPO II	Eletiva	4	60
DAN99042	ESTUDOS EM DANÇA CLÁSSICA II - DAN99016 - ESTUDOS EM DANÇA CLÁSSICA I	Eletiva	4	60
DAN99043	ESTUDOS EM DANÇA CLÁSSICA III - DAN99016 - ESTUDOS EM DANÇA CLÁSSICA I	Eletiva	4	60
EFI04376	ESTUDOS EM DANÇA E EDUCAÇÃO	Eletiva	4	60
DAN99048	ESTUDOS EM DANÇA, CORPOREIDADE E SAÚDE II - EFI04088 - ESTUDOS DO CORPO II	Eletiva	4	60
DAN99046	ESTUDOS EM DANÇAS POPULARES IV - DAN99017 - ESTUDOS EM DANÇAS POPULARES I	Eletiva	4	60
EFI04378	ESTUDOS INTRODUTÓRIOS AO MÉTODO PILATES	Eletiva	4	60
ART02125	ESTUDOS SISTÊMICOS DA ARTE	Eletiva	4	60
ART03969	ESTUDOS SOBRE A MENTE MUSICAL	Eletiva	3	45
EFI04379	ESTUDOS SOMÁTICOS DO MOVIMENTO	Eletiva	4	60
HUM01163	FILOSOFIA DA ARTE I A	Eletiva	4	60
EFI04105	FISIOLOGIA DO EXERCÍCIO - EFI04088 - ESTUDOS DO CORPO II	Eletiva	4	60
LET02248	FRANCÊS INSTRUMENTAL I	Eletiva	4	60
ART02110	FUNDAMENTOS DA PESQUISA EM ARTE	Eletiva	4	60
ART02199	FUNDAMENTOS DAS ARTES VISUAIS	Eletiva	4	60
HUM03360	HISTÓRIA ANTIGA DO ORIENTE PRÓXIMO	Eletiva	4	60
HUM03070	HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA I - A	Eletiva	4	60
HUM03328	HISTÓRIA DA ÁFRICA - HUM03070 - HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA I - A	Eletiva	4	60
HUM03049	HISTÓRIA DA AMÉRICA I - A	Eletiva	4	60
ART02271	HISTÓRIA DA ARTE AMERÍNDIA	Eletiva	4	60
ART02187	HISTÓRIA DA CULTURA	Eletiva	4	60
ART02280	HISTÓRIA DA FOTOGRAFIA - Créditos Obrigatórios - 32	Eletiva	4	60
HUM03050	HISTÓRIA DAS ANTIGAS SOCIEDADES AFRICANAS	Eletiva	4	60
ART02282	HISTÓRIA DO CINEMA - Créditos Obrigatórios - 32	Eletiva	4	60
HUM03110	HISTÓRIA INDÍGENA NA AMÉRICA - HUM03049 - HISTÓRIA DA AMÉRICA I - A	Eletiva	4	60
ART02134	HISTORIOGRAFIA DA ARTE I	Eletiva	4	60
ART02139	HISTORIOGRAFIA DA ARTE II - ART02134 - HISTORIOGRAFIA DA ARTE I	Eletiva	4	60
ART01144	ILUMINAÇÃO CÊNICA - ART01075 - LINGUAGEM VISUAL DO TEATRO - ou Créditos Obrigatórios - 48	Eletiva	4	60

ART01055	IMPROVISACÃO E MOVIMENTO	Eletiva	4	60
LET02268	INGLÊS INSTRUMENTAL I	Eletiva	4	60
ART01104	INTERCULTURALIDADE E A CENA CONTEMPORÂNEA - ART01103 - POÉTICAS TEATRAIS I	Eletiva	4	60
ART02209	INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DA MÚSICA	Eletiva	4	60
ART02200	INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DO TEATRO	Eletiva	4	60
INF01210	INTRODUÇÃO À INFORMÁTICA	Eletiva	4	60
QUI99009	INTRODUÇÃO AO EMPREENDEDORISMO E INOVAÇÃO	Eletiva	4	60
LET02288	ITALIANO INSTRUMENTAL I	Eletiva	4	60
BIB02477	LABORATÓRIO DE CRIAÇÃO	Eletiva	4	60
ART01017	LABORATÓRIO DE ENSINO DE TEATRO - ART01103 - POÉTICAS TEATRAIS I - ou Créditos Obrigatórios - 48	Eletiva	4	60
ART03901	LABORATÓRIO DE IMPROVISACÃO MUSICAL LIVRE I	Eletiva	2	30
ART01203	LABORATÓRIO DE TEXTO DRAMÁTICO - ART01103 - POÉTICAS TEATRAIS I	Eletiva	4	60
ART02090	LABORATÓRIO DE VÍDEO - Créditos Obrigatórios - 40	Eletiva	8	120
ART01049	LABORATÓRIO EXPERIMENTAL DE TEATRO IV - Créditos Obrigatórios - 48	Eletiva	4	60
ART01075	LINGUAGEM VISUAL DO TEATRO	Eletiva	4	60
BIB03306	METODOLOGIA DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	Eletiva	3	45
ART03897	MÚSICA POPULAR DO BRASIL I	Eletiva	3	45
ART03899	MÚSICA POPULAR DO BRASIL II	Eletiva	3	45
ART03903	MÚSICAS TRADICIONAIS DO BRASIL	Eletiva	3	45
ART02095	OFICINA DE MATERIAIS EXPRESSIVOS - Créditos Obrigatórios - 40	Eletiva	8	120
FIT99052	PLANEJAMENTO DE CARREIRA - Créditos Obrigatórios - 120	Eletiva	2	30
ART01192	POÉTICAS DA CENA CONTEMPORÂNEA - ART01100 - POÉTICAS TEATRAIS III - ou Créditos Obrigatórios - 48 - e ART01103 - POÉTICAS TEATRAIS I	Eletiva	3	45
ART01190	POÉTICAS DO TEATRO BRASILEIRO - I	Eletiva	3	45
ART01191	POÉTICAS DO TEATRO BRASILEIRO - II - ART01190 - POÉTICAS DO TEATRO BRASILEIRO - I	Eletiva	3	45
ART01103	POÉTICAS TEATRAIS I	Eletiva	6	90
ART01102	POÉTICAS TEATRAIS II - ART01103 - POÉTICAS TEATRAIS I	Eletiva	6	90
ART01100	POÉTICAS TEATRAIS III - ART01103 - POÉTICAS TEATRAIS I	Eletiva	6	90
ART03148	PRÁTICA MUSICAL EM CONJUNTO I	Eletiva	3	45

ART03149	PRÁTICA MUSICAL EM CONJUNTO II - ART03148 - PRÁTICA MUSICAL EM CONJUNTO I	Eletiva	3	45
EDU02091	PRÁTICAS CÊNICAS NA ESCOLA I	Eletiva	8	120
EDU03086	PRÁTICAS MUSICAIS	Eletiva	4	60
ART03970	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES NA ESCOLA	Eletiva	4	60
ART03138	PRÁTICAS VOCAIS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL I	Eletiva	4	60
DAN99007	PRODUÇÃO VÍDEO FOTOGRÁFICA EM DANÇA	Eletiva	4	60
EDU01017	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: O JOGO I	Eletiva	2	30
EDU01018	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: O JOGO II - EDU01017 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: O JOGO I	Eletiva	2	30
ART03137	PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO MUSICAL	Eletiva	2	30
EDU01064	PSICOLOGIA SOCIAL: TEMAS CONTEMPORÂNEOS E DINÂMICA SOCIAL	Eletiva	4	60
LET02010	RUSSO INSTRUMENTAL I	Eletiva	4	60
ART02232	SEMINÁRIO DE CINEMA E VÍDEO - Créditos Obrigatórios - 32	Eletiva	4	60
ART02262	SEMINÁRIO DE HISTÓRIA DA ARTE ASIÁTICA - Créditos Obrigatórios - 32	Eletiva	4	60
ART02261	SEMINÁRIO DE HISTÓRIA DA ARTE DO ISLÃ E DO MUNDO ÁRABE - Créditos Obrigatórios - 32	Eletiva	4	60
ART01008	SEMINÁRIO EM TEATRO I	Eletiva	4	60
ART02115	SEMINÁRIOS DE ARTE NO BRASIL	Eletiva	4	60
ART03140	SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO MUSICAL	Eletiva	2	30
ART01095	TEATRO COMPARADO	Eletiva	4	60
ART01213	TEATRO DO OPRIMIDO I	Eletiva	4	60
ART01214	TEATRO DO OPRIMIDO II	Eletiva	4	60
ART01202	TEATRO E CINEMA - ART01103 - POÉTICAS TEATRAIS I - ou Créditos Obrigatórios - 48	Eletiva	4	60
EDU02030	TEMPOS E ESPAÇOS ESCOLARES - ATRAVESSANDO FRONTEIRAS	Eletiva	2	30
ART01204	TEORIAS E MÉTODOS DE CRIAÇÃO CÊNICA	Eletiva	3	45
DAN99049	TÓPICOS EM DANÇA I	Eletiva	4	60
DAN99050	TÓPICOS EM DANÇA II	Eletiva	4	60
DAN99051	TÓPICOS EM DANÇA III	Eletiva	4	60
DAN99052	TÓPICOS EM DANÇA IV	Eletiva	4	60
DAN99053	TÓPICOS EM DANÇA V	Eletiva	2	30
DAN99054	TÓPICOS EM DANÇA VI	Eletiva	2	30
DAN99056	TÓPICOS EM DANÇA VII	Eletiva	2	30
DAN99057	TÓPICOS EM DANÇA VIII	Eletiva	2	30

ART03841	TÓPICOS EM MÚSICA POPULAR	Eletiva	2	30
ART03914	TÓPICOS EM MÚSICAS DO MUNDO	Eletiva	2	30
ART02188	TÓPICOS ESPECIAIS EM HISTÓRIA DA CULTURA - ART02187 - HISTÓRIA DA CULTURA	Eletiva	4	60
EFI04100	TÓPICOS ESPECIAIS INTEGRADOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA I - A - Créditos Obrigatórios - 50	Eletiva	2	30
EFI04101	TÓPICOS ESPECIAIS INTEGRADOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA I - B - Créditos Obrigatórios - 50	Eletiva	2	30
EFI04102	TÓPICOS ESPECIAIS INTEGRADOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA II - A - Créditos Obrigatórios - 50	Eletiva	4	60
EFI04104	TÓPICOS ESPECIAIS INTEGRADOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA II - B - Créditos Obrigatórios - 50	Eletiva	4	60
EFI04336	TREINAMENTO FÍSICO - EFI04088 - ESTUDOS DO CORPO II	Eletiva	4	60
ART03908	TRILHAS SONORAS I	Eletiva	2	30
VAERE201	VÍNCULO ACADÊMICO - ERE 2020/1	Eletiva	0	0
VAERE202	VÍNCULO ACADÊMICO - ERE 2020/2	Eletiva	0	0
VAERE211	VÍNCULO ACADÊMICO - ERE 2021/1	Eletiva	0	0
VAERE212	VÍNCULO ACADÊMICO - ERE 2021/2	Eletiva	0	0

ANEXO 3

Matrizes Curriculares do Curso de Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia

LICENCIATURA EM DANÇA UFBA - DIURNO

Curso: 503120	Currículo: 2023-1	Turno: Diurno	Duração em anos: Mínima 3,5 Média 4 Máxima 6	
Dança		Titulação: Licenciado em Dança		
Área: Artes				
Habilitação:				
Base Legal: DATA DE INÍCIO: 06.03.1956.		RECONHECIMENTO: PARECER CFE Nº 167 DE 27.12.1962.		
DIRETRIZES CURRICULARES: PARECER CNE/CES Nº 146 DE 2002. -				
Carga Horária Mínima de Extensão Exigida:				
1º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana 22,94	Horas / Semestre 390
Disciplina		C.H.	CR	Nat. Gr Pré Requisito
DANA01 MID: ESTUDO DO CORPO I		180	0	OB
DANA05 MID: ESTUDOS CRÍTICO-ANALÍTICOS I		90	0	OB
DANA09 MID: ESTUDOS DOS PROCESSOS CRIATIVOS I		90	0	OB
DANA13 MID:LABORATÓRIO DE CONDIÇÃOAMENTO COI		30	0	OB
2º SEMESTRE	Crédito / Semestre	3	Horas / Semana 26,47	Horas / Semestre 450
Disciplina		C.H.	CR	Nat. Gr Pré Requisito
DANA02 MID: ESTUDO DO CORPO II		180	0	OB
DANA06 MID:ESTUDOS CRÍTICO- ANALÍTICOS II		90	0	OB
DANA10 MID: ESTUDOS DOS PROCESSOS CRIATIVOS II		90	0	OB
DANA14 MID:LABORATÓRIO DE CONDIÇÃOAMENTO COI		30	0	OB
OPT603 OPTATIVA 60-3		60	3	OP
3º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana 27,35	Horas / Semestre 465
Disciplina		C.H.	CR	Nat. Gr Pré Requisito
DANA03 MID: ESTUDO DO CORPO III		195	0	OB
DANA07 MID: ESTUDOS CRÍTICO-ANALÍTICOS III		90	0	OB
DANA11 MID: ESTUDOS DOS PROCESSOS CRIATIVOS III		90	0	OB
OPT452 OPTATIVA 45-2		45	0	OP
OPT453 OPTATIVA 45-3		45	0	OP
4º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana 27,35	Horas / Semestre 465
Disciplina		C.H.	CR	Nat. Gr Pré Requisito
DANA04 MID: ESTUDO DO CORPO IV		195	0	OB
DANA12 MID: ESTUDOS DOS PROCESSOS CRIATIVOS IV		90	0	OB
DANB40 ESTUDOS CRÍTICO- ANALÍTICOS IV		90	0	OB
EDCA01 FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO		60	0	OB
LETE46 LIBRAS-LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS		30	0	OB
5º SEMESTRE	Crédito / Semestre	3	Horas / Semana 25,59	Horas / Semestre 435
Disciplina		C.H.	CR	Nat. Gr Pré Requisito
DANB41 DANÇA COMO TECNOLOGIA EDUCACIONAL I		105	0	OB
DANB44 LABORATÓRIO DE CRIAÇÃO COREOGRÁFICA I		105	0	OB
DANB46 LABORATÓRIO DO CORPO I		105	0	OB
EDCA11 DIDÁTICA E PRAXIS PEDAGÓGICA I		60	0	OB
OPT603 OPTATIVA 60-3		60	3	OP
6º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana 25,59	Horas / Semestre 435
Disciplina		C.H.	CR	Nat. Gr Pré Requisito
DANB42 DANÇA COMO TECNOLOGIA EDUCACIONAL II		105	0	OB
DANB45 LABORATÓRIO DE CRIAÇÃO COREOGRÁFICA II		105	0	OB
DANB47 LABORATÓRIO DO CORPO II		105	0	OB
EDCA02 ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA II		60	0	OB
EDCA12 DIDÁTICA E PRAXIS PEDAGÓGICA II		60	0	OB 01 EDCA11
7º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana 21,18	Horas / Semestre 360
Disciplina		C.H.	CR	Nat. Gr Pré Requisito
DANB43 PRÁTICA DA DANÇA NA EDUCAÇÃO		195	0	OB
OPT452 OPTATIVA 45-2		45	0	OP
OPT603 OPTATIVA 60-3		60	0	OP
OPT603 OPTATIVA 60-3		60	0	OP
OPTATIVAS				
Disciplina		C.H.	CR	Nat. Gr Pré Requisito
DAN001 METODO DE TREINAMENTO INDIVIDUAL		60	0	OP

R00041 - Grade Curricular (Curso)

OPTATIVAS					
Disciplina	C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito
DAN005 ESTUDO MONOGRAFICO SOBRE TOPICOS EM DANÇA	60	0	OP		
DAN006 SEMINARIO DE ATUALIZACAO EM DANCA	45	0	OP		
DAN007 HISTORIA DA DANCA BRASILEIRA	45	0	OP		
DAN155 TECNICA DO BALLEE CLASSICO I	60	0	OP		
DAN156 TECNICA DO BALLEE CLASSICO II	60	0	OP		
DAN164 DANCA DE CARATER I	60	0	OP		
DAN165 DANCA DE CARATER II	60	0	OP		
DAN263 Cinesiologia na Dança II	45	0	OP		
DANA23 INVESTIGAÇÃO CÊNICA	60	0	OP		
DANA89 CORPO E MOVIMENTO	45	0	OP		
EDC221 GINASTICA RTTMICA DESPORTIVA I	60	0	OP		
EDC242 YOGA	75	0	OP		
EDC273 ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO	60	0	OP		
EDC283 CURRÍCULO	60	0	OP		
EDC286 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	60	0	OP		
EDC288 ESTATISTICA EDUCACIONAL	60	0	OP		
EDC290 EDUCACAO INFANTIL	60	0	OP		
EDC291 EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS	60	0	OP		
EDC304 ARTE-EDUCAÇÃO	60	0	OP		
EDCA03 FILOSOFIA E EDUCAÇÃO	60	0	OP		
EDCA04 SOCIEDADE E EDUCAÇÃO	60	0	OP		
EDCA06 ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO PEDAG	60	0	OP		
FCH002 ESTETICA I	60	0	OP		
FCH128 CULTURA BRASILEIRA	45	0	OP		
ICS011 ANATOMIA ARTÍSTICA	45	0	OP		
LET053 INGLES INSTRUMENTAL I N-100	45	0	OP		
LET055 ALEMAO INSTRUMENTAL I	45	0	OP		
MUS008 MUSICA E RITMO	60	0	OP		
TEA060 ELEMENTOS DE TEATRO I	45	0	OP		
TEA085 DICCAO I	60	0	OP		
TEA242 MAQUILAGEM I	75	0	OP		
TEA276 CENOGRAFIA I	60	0	OP		
TEA277 ILUMINAÇÃO I	60	0	OP		

INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR

Natureza	Disciplina	Nome	Carga Horária		Creditação	
			Máxima	Mínima	Máxima	Mínima
AC		Atividade Complementar	300	300		
OB		Obrigatoria	2625	2625		
OP		Optativa	375	375		
Total			3300	3300	0	0

Observação:

Curso de Dança (3 módulos obrigatórios com carga horária de 1.615h.Mais 476h.Componentes Curriculares Práticos,204h.de Componentes Curriculares Pedagógicos,408h Estágio, 200h. Atividade Complementares e 238 h de optativas perfazendo um total de 3.073 horas.) O Projeto de Reformulação Curricular de Dança com base na nova L.D.B.(Lei 9.394/96); no Parecer 776/97 do C.N.E, e nas Resoluções 1,2/2002 do C.N.E.Processo Nº 021218/04-27 e Parecer Nº036/05 da C.E.G.

O Profissional:

A formação desses profissionais se caracteriza pelo desenvolvimento técnico e criativo, para atender à demanda do mercado e a necessidade de colocação do artista diante da sociedade, não como simples instrumento da cultura tradicional, mas como renovador e criador.Desta forma,os cursos de Dança da UFBA buscam formar profissionais capazes de enfrentar desafios complexos e diversificados, como o atual momento da dança, demandando um perfil que, além de um cidadão crítico e participativo apresente uma disponibilidade e um compromisso como: A linguagem da dança como área de conhecimento afim, no que se refere a interpretação,criação e produção artísticas;A criação coreográfica e

LICENCIATURA EM DANÇA UFBA - NOTURNO

LICENCIATURA EM DANÇA NOTURNO

Curso: 581120 Dança	Currículo: 2010-1	Turno: Noturno	Duração em anos: Mínima 4 Média 5 Máxima 6
Área: Artes			Titulação: Licenciado em Dança
Habilitação: Licenciatura			
Base Legal: O Projeto Pedagógico para o Curso de Licenciatura em Dança Noturno está adaptado às seguintes bases legais: Resolução nº 03/2004, Resolução CNE nº 01/2002, Resolução CNECP 2/2002, Resolução 02/2007, Resolução Nº 03/1999 e Parecer e Voto Nº 78/09 da C.E.G.			

MATRIZ CURRICULAR

SEMEST.	COMPONENTES CURRICULARES	CH SEMESTRAL	
		Carga Horária	Natureza
1º	Laboratório de Condicionamento Corporal I	34	Obrigatória
	Estudos do Corpo na Dança I	102	Obrigatória
	Estudos de Processos Criativos em Dança I	102	Obrigatória
	Estudos Críticos Analíticos em Dança I	102	Obrigatória
Horas/Semestre		340	Horas/Semana 20
2º	Laboratório de Condicionamento Corporal II	34	Obrigatória
	Estudos do Corpo na Dança II	102	Obrigatória
	Estudos de Processos Criativos em Dança I	102	Obrigatória
	Estudos Críticos Analíticos em Dança II	102	Obrigatória

		Horas/Semestre	340	Horas/Semana 20
3º.	Estudos do Corpo na Dança III	102	Obrigatória	
	Estudos de Processos Criativos em Dança III	102	Obrigatória	
	Estudos Críticos Analíticos em Dança III	68	Obrigatória	
	Fundamentos Psicológicos da Educação	68	Obrigatória	
		Horas/Semestre	340	Horas/Semana 20
4º.	Estudos do Corpo na Dança IV	102	Obrigatória	
	Estudos de Processos Criativos em Dança IV	102	Obrigatória	
	Estudos Críticos Analíticos em Dança IV	68	Obrigatória	
	Organização da Educação Brasileira II	68	Obrigatória	
		Horas/Semestre	340	Horas/Semana 20
5º.	Laboratório de Criação Coreográfica I	102	Obrigatória	
	Laboratório do Corpo I	102	Obrigatória	
	Introdução à Dança como Tecnologia Educacional	68	Obrigatória	
	Didática e Práxis Pedagógica I	68	Optativa	
		Horas/Semestre	340	Horas/Semana 20
6º.	Laboratório de Criação Coreográfica II	102	Obrigatória	
	Laboratório do Corpo II	102	Obrigatória	
	Dança como Tecnologia Educacional	68	Obrigatória	
	Didática e Práxis Pedagógica II	68	Obrigatória	
		Horas Semestre	340	Horas/Semana 20
7º.	Prática da Dança na Educação I	204	Obrigatória	
	Libras - Língua Brasileira de Sinais	34	Obrigatória	
	Optativa 068	68	Optativa	
		Horas Semestre	306	Horas/Semana 18
8º.	Prática da Dança na Educação II	204	Obrigatória	
	Optativa 068	68	Optativa	
		Horas Semestre	272	Horas/Semana 16

Integralização Curricular

CURRÍCULO	CARGA HORÁRIA
Atividade Complementar	200
Componente Livre	68
Obrigatória	2482
Optativa	136
TOTAL	2886

Componentes Curriculares Optativos

COMPONENTE CURRICULAR	C H SEMESTRAL
Método de Treinamento Individual	60
Técnica Básica do Ballet Clássico	68
Estudo Monográfico sobre Tópicos em Dança	60
Seminário de Atualização em Dança	51
História da Dança Brasileira	51
Prática da Dança	51
Elementos da Dança I	51
Prática em Grupo	120
Dança de Caráter I	68
Prática Solística	90
Notação da Dança I	68
Investigação Cênica	68
Introdução à Informática na Educação	102
História da Educação 2	68
Currículo	68
Avaliação da Aprendizagem	68
Estatística Educacional	68
Educação de Jovens e Adultos	68
Filosofia e Educação	68

Sociedade e Educação	68
Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico	68
Antropologia I	68
História Econômica Política Social Geral	68
Cultura Brasileira	51
Antropologia do Folclore	68
Anatomia Artística	51
Oficina de Leitura e Produção de Textos	68
Leitura de Textos em Língua Inglesa	68
Leitura de Textos em Língua Espanhola	68
Leitura de Textos em Língua Francesa	68
Música e Ritmo	68
Fisiologia da Voz Técnica Vocal I	68
Elementos de Música I	51
Elementos de Música II	51
Folclore Musical	51
Coral Universitário I	85
Elementos de Teatro I	51
Dicção I	68
Fundamentos do Espetáculo	51
Fundamentos da Interpretação	51
Indumentária I	51
Indumentária II	51
Administração Teatral	68
Maquilagem I	85
Cenografia I	68
Iluminação I	68

Observação:

Processo nº 23066.026322/09-31 e parecer nº 784/09 CEG de 01/09/2009 autoriza a criação do curso de Licenciatura em Dança Noturno. São considerados componentes livres todas as disciplinas ofertadas pelas unidades da UFBA, não relacionadas na grade como optativas. O excedente de carga horária cursada em disciplina optativas poderá ser aproveitado como componente livre.

O Profissional:

A formação desses profissionais se caracteriza pelo desenvolvimento técnico e criativo, para atender à demanda do mercado e a necessidade de colocação do artista diante da sociedade, não como simples instrumento da cultura tradicional, mas como renovador e criador. Desta forma, os cursos de Dança da UFBA buscam formar profissionais capazes de enfrentar desafios complexos e diversificados, como o atual momento da dança, demandando um perfil que, além de um cidadão crítico e participativo apresente

BACHAREL EM DANÇA - DIURNO

Curso: 503130 Currículo: 2011-1 Turno: Diurno Duração em anos: Mínima 3 Média 4 Máxima 6
 Dança
 Área: Artes Titulação: Bacharel em Dança

Habilitação:

Base Legal: O Curso foi reconhecido pelo Parecer nº 167/62 do Conselho Federal de Educação.

1º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	26	Horas / Semestre	442
Disciplina			C.H.	CR	Nat.	Gr Pré Requisito
DANA01 MID: ESTUDO DO CORPO I			204	0	OB	
DANA05 MID: ESTUDOS CRITICO-ANALITICOS I			102	0	OB	
DANA09 MID: ESTUDOS DOS PROCESSOS CRIATIVOS I			102	0	OB	
DANA13 MID:LABORATÓRIO DE CONDICIONAMENTO COI			34	0	OB	
2º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	26	Horas / Semestre	442
Disciplina			C.H.	CR	Nat.	Gr Pré Requisito
DANA02 MID: ESTUDO DO CORPO II			204	0	OB	
DANA06 MID:ESTUDOS CRITICO- ANALITICOS II			102	0	OB	
DANA10 MID: ESTUDOS DOS PROCESSOS CRIATIVOS II			102	0	OB	
DANA14 MID:LABORATÓRIO DE CONDICIONAMENTO COI			34	0	OB	
3º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	29	Horas / Semestre	493
Disciplina			C.H.	CR	Nat.	Gr Pré Requisito
DANA03 MID: ESTUDO DO CORPO III			221	0	OB	
DANA07 MID: ESTUDOS CRITICO-ANALITICOS III			102	0	OB	
DANA11 MID: ESTUDOS DOS PROCESSOS CRIATIVOS III			102	0	OB	
OPT068 OPTATIVA 068			68	0	OP	
4º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	26	Horas / Semestre	442
Disciplina			C.H.	CR	Nat.	Gr Pré Requisito
DANA04 MID: ESTUDO DO CORPO IV			221	0	OB	
DANA08 MID:ESTUDOS CRITICO-ANALITICOS IV			51	0	OB	
DANA12 MID: ESTUDOS DOS PROCESSOS CRIATIVOS IV			102	0	OB	
OPT068 OPTATIVA 068			68	0	OP	
5º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	18	Horas / Semestre	306
Disciplina			C.H.	CR	Nat.	Gr Pré Requisito
DAN001 METODO DE TREINAMENTO INDIVIDUAL			68	0	OB	
DAN005 ESTUDO MONOGRAFICO SOBRE TOPICOS EM D/			68	0	OB	
DAN265 PRATICA SOLISTICA			102	0	OB	
OPT068 OPTATIVA 068			68	0	OP	
6º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	12	Horas / Semestre	204
Disciplina			C.H.	CR	Nat.	Gr Pré Requisito
DAN163 PRATICA EM GRUPO			136	0	OB	
OPT068 OPTATIVA 068			68	0	OP	

OPTATIVAS						
Disciplina	C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré	Requisito
DAN006 SEMINARIO DE ATUALIZACAO EM DANCA	51	0	OP			
DAN007 HISTORIA DA DANCA BRASILEIRA	51	0	OP			
DAN051 PRÁTICA DA DANÇA	51	0	OP			
DAN062 ELEMENTOS DA DANCA I	51	0	OP			
DAN069 DANCA FOLCLORICA II	51	0	OP			
DAN164 DANCA DE CARATER I	68	0	OP			
DAN165 DANCA DE CARATER II	68	0	OP			
DANA16 MID:LABORATÓRIO DE CRIAÇÃO COREOGRÁFIC	102	0	OP			
DANA17 MID:LABORATÓRIO DE CRIAÇÃO COREOGRÁFIC	102	0	OP			
DANA21 MID:LABORATÓRIO DO CORPO I	102	0	OP			
DANA22 MID: LABORATÓRIO DO CORPO II	102	0	OP			
DANA23 INVESTIGAÇÃO CÊNICA	68	0	OP			
DANA91 ACC: HIP e HOP et al: DANÇA EM COMUNIDADE	68	0	OP			
EDC221 GINASTICA RTTMICA DESPORTIVA I	68	0	OP			
EDC242 YOGA	85	0	OP			

OPTATIVAS					
Disciplina	C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito
FCH128 CULTURA BRASILEIRA	51	0	OP		
FCH179 CULTURA BAIANA	68	0	OP		
FCH308 ANTROPOLOGIA DO FOLCLORE	68	0	OP		
LETA15 LEITURA DE TEXTOS EM LINGUA INGLESA	68	0	OP		
LETA36 LEITURA DE TEXTOS EM LINGUA ESPANHOLA	68	0	OP		
LETA37 LEITURA DE TEXTOS EM LINGUA FRANCESA	68	0	OP		
LETE46 Libras-Língua Brasileira de Sinais	34	0	OP		
MUS008 MUSICA E RITMO	68	0	OP		
MUS030 FISILOGIA DA VOZ TECNICA VOCAL I	68	0	OP		
MUS064 ELEMENTOS DE MUSICA I	51	0	OP		
MUS065 ELEMENTOS DE MUSICA II	51	0	OP		
MUS067 FOLCLORE MUSICAL	51	0	OP		
MUS128 CORAL UNIVERSITARIO I	85	0	OP		
TEA060 ELEMENTOS DE TEATRO I	51	0	OP		
TEA085 DICCAO I	68	0	OP		
TEA089 FUNDAMENTOS DO ESPETACULO	51	0	OP		

INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR

Natureza	Disciplina	Nome	Carga Horária		Creditação	
			Máxima	Mínima	Máxima	Mínima
AC		Atividade Complementar	200	200		
OB		Obrigatoria	2057	2057		
OP		Optativa	272	272		
Total			2529	2529	0	0

Observação:

O curso de Dança com Habilitação em Bacharelado foi criado conforme Parecer Nº 335/2010 CAE -Processo Nº 23066041105/09-06.

O Profissional:

A formação desses profissionais se caracteriza pelo desenvolvimento técnico e criativo, para atender á demanda do mercado e a necessidade de colocação do artista diante da sociedade, não como simples instrumento da cultura tradicional, mas como renovador e criador.