



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CAMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA
DEPARTAMENTO DE ÁREAS ACADÊMICAS**

JOÃO CARLOS FREITAS DA SILVA

**TRAJETÓRIAS E VIVÊNCIAS DE UM CORPO NEGRO EM AUTO-DESCOBERTA:
REFLEXÕES ACERCA DO CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA, IFG —
CAMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA**

**APARECIDA DE GOIÂNIA
2023**



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO
NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☐ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia - Especialização | ☐ Livro |
| ☒ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor:

Matrícula:

Título do Trabalho:

Autorização - Marque uma das opções

- ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
- ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
- ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2** ou **3**, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☒ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Assinatura do Autor 20/03/2023
Local Data

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS**

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

JOÃO CARLOS FREITAS DA SILVA

**TRAJETÓRIAS E VIVÊNCIAS DE UM CORPO NEGRO EM AUTO-DESCOBERTA:
REFLEXÕES ACERCA DO CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA, IFG —
CAMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA**

Trabalho de Conclusão de Curso, no formato de monografia, desenvolvido na linha de pesquisa Dança, História, Cultura e Sociedade, apresentado ao curso Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG, campus Aparecida de Goiânia como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Dança.

Orientador: Prof. Me. Germano Lopes

**APARECIDA DE GOIÂNIA
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586 Silva, João Carlos Freitas da
Trajetórias e vivências de um corpo negro em auto-descoberta:
reflexões acerca do curso de licenciatura em dança, IFG — campus
Aparecida de Goiânia. / João Carlos Freitas da Silva. - Aparecida de
Goiânia, 2023.
47 f..

Orientador: Me. Germano Henrique Pereira Lopes.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Instituto Federal de
Educação Ciência e Tecnologia de Goiás: Campus Aparecida de Goiânia,
Licenciatura em Dança, 2023.

1. Pensamento Decolonial. 2. Licenciatura. 3. Dança. 4. Instituições
de Ensino Superior. 5. Arte Educadores. I. Título.

CDD 792.8

Catalogação na publicação:
Suzane Gonçalves Duarte Peixoto – CRB 1/2746



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA

TERMO DE APROVAÇÃO

JOÃO CARLOS FREITAS DA SILVA

TRAJETÓRIAS E VIVÊNCIAS DE UM CORPO NEGRO EM AUTO-DESCOBERTA: REFLEXÕES ACERCA DO CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA, IFG - APARECIDA DE GOIÂNIA

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Aparecida de Goiânia como requisito parcial para a obtenção do título de **Licenciado em Dança** e desenvolvido na linha de pesquisa **Dança, História, Cultura e Sociedade** sob orientação do Me. Germano Henrique Pereira Lopes

Aprovado em 08 de fevereiro de 2023.

BANCA EXAMINADORA:

(assinado eletronicamente)

Me. Germano Henrique Pereira Lopes (Presidente - orientador)

(assinado eletronicamente)

Dr. Wellington Cardoso de Oliveira (Membro Interno)

(assinado eletronicamente)

Dra. Renata de Lima Silva (Membro Externo)

Documento assinado eletronicamente por:

- **RENATA DE LIMA SILVA, RENATA DE LIMA SILVA - Docente - Ufg (01567601000143)**, em 09/03/2023 12:34:11.
- **Wellington Cardoso de Oliveira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 11/02/2023 21:12:42.
- **Germano Henrique Pereira Lopes, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 11/02/2023 13:44:33.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 11/02/2023. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 373137

Código de Autenticação: f9f2b8b286



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Avenida Universitária Vereador Vagner da Silva Ferreira, Qd. 1, Lt. 1-A, Parque Itatiaia, APARECIDA DE GOIÂNIA / GO, CEP 74968-755
(62) 3507-5959 (ramal: 5959)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à minha mãe, Zélia de Jesus Francisco da Silva, a pessoa mais importante da minha vida, o sonho da graduação é nosso!

Sou grato ao meu companheiro, Rhaul de Oliveira, pela dedicação e incentivos nas horas difíceis nesse percurso.

Agradeço a toda a minha família por todo o apoio de vocês, principalmente a meus irmãos.

Também agradeço aos meus amigos e companheiros que estiveram juntos me incentivando durante essa trajetória. Foi um caminho muito árduo, suas palavras de acolhimento, apoio emocional e conversas foram muito importantes para me ajudar a passar por isso. Não citarei os nomes para não arriscar deixar alguém de fora, mas vou abraçar e agradecer pessoalmente a cada um de vocês por esse apoio.

Aos meus orientadores desse longo percurso, agradeço à Rousejanny da Silva Ferreira, que esteve comigo no início e desenvolvimento desta pesquisa, mas não pode continuar. Agradeço ao meu atual orientador, Germano Henrique Pereira Lopes, que me ajudou a trabalhar as ideias e a organizar este trabalho. Obrigado por estarem comigo!

Agradeço ao IFG e ao curso de Licenciatura em Dança, aos meus professores, aos profissionais da instituição, entre eles, coordenadores, funcionários e terceirizados, por possibilitar minha formação e garantir o acesso ao curso a múltiplas pessoas.

Agradeço à banca, por toda a dedicação de tempo para ler e avaliar meu trabalho de conclusão de curso. Obrigado mesmo!

Agradeço aos autores e autoras que fui encontrando pelo caminho de leitura, foi muito bonito e motivador me encontrar com tantas referências interessantíssimas. Vocês me provocaram a construir esse desejo de querer estar no universo da pesquisa.

E, por fim, agradeço a todos os povos.

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de refletir sobre o currículo e as ações relacionadas com a valorização e demarcação dos espaços contra-hegemônicos na formação de educadores de dança, à luz das críticas de autores descoloniais e anticoloniais. Aqui é analisado o curso de Licenciatura em Dança/ IFG – campus Aparecida de Goiânia. Nas reflexões são considerados os documentos institucionais do curso, como o Projeto Pedagógico do Curso/PPC e escrituras, relatos de experiências pessoais referentes ao meu olhar, como estudante negro em relação à graduação em dança. Utilizo da pesquisa bibliográfica e relato de experiência para levantar discussões a respeito dos enfrentamentos, posicionamentos e potencialidades nas propostas formativas do curso. Os dados obtidos são analisados, lançando mão do pensamento decolonial, privilegiando, sobretudo, autores e pesquisadores de dança, anti-racismo e educação como: Conceição Evaristo (1996), Lourenço Cardoso (2010), Ailton Krenak (2019), Jarbas Siqueira Ramos (2019), Luiz Rufino (2019), Rafael Guarato (2019), Sandra Benites (2022) e Victor H. N. Oliveira (2020-2021).

Palavras-chave: Pensamento Decolonial; Licenciatura; Dança; Instituições de Ensino Superior; Arte Educadores;

ABSTRACT

This work aims to reflect on the curriculum and actions related to the valorization and demarcation of counter-hegemonic spaces in the education of dance educators, in light of the critiques of decolonial and anticolonial authors. Here, we analyze the Dance Teaching degree course at IFG - Aparecida de Goiânia campus. The institutional documents of the course, such as the Course Pedagogical Project/PPC and "escrevivências" - personal experiences related to my perspective as a Black student in the dance degree program, are considered in the reflections. I use bibliographic and research, as well as personal experience reports, to raise discussions about confrontations, positions, and potentialities in the course's formative proposals. The data obtained are analyzed using decolonial thinking, focusing especially on authors and researchers in dance, anti-racism, and education, such as Conceição Evaristo (1996), Lourenço Cardoso (2010), Ailton Krenak (2019), Jarbas Siqueira Ramos (2019), Luiz Rufino (2019), Rafael Guarato (2019), Sandra Benites (2022), and Victor H. N. Oliveira (2020-2021).

Keywords: Decolonial Thinking; Undergraduate; Dance; Higher Education Institutions; Art Educators;

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

CNE – Conselho Nacional de Educação

IES – Instituições de Ensino Superior

IFB – Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias de Brasília

IFG – Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias de Goiás

LTT – Leipziger Tanztheater

M/C – Modernidade/Colonialidade

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PPPI – Projeto Político Pedagógico Institucional

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RH – Recursos Humanos

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UFG – Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. REFLEXÕES SOBRE COLONIALIDADE, CORPO E O SER	12
1.1 COLONIALIDADE ESTRUTURAL	12
1.2 BRASIL DECOLONIAL: CULTURAS INDÍGENAS E NEGRAS EM FOCO	14
2 A FORMAÇÃO EM DANÇA/ IFG – APARECIDA DE GOIÂNIA	19
3 REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO IFG	25
3.1 SER ENCRUZILHADA, CORPO EM MOVIMENTO	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS	43

INTRODUÇÃO

“Amo minha raça, luto pela cor
O que quer que eu faça é por nós, por amor...”
(Racionais, 2002).

Durante minha experiência formativa no curso de Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Goiás (IFG) – campus Aparecida de Goiânia, algo me intrigou. Como sujeito negro. No contexto de uma sociedade onde o racismo estrutural se faz presente, decidi investigar a pouca representatividade dos traços culturais e epistemológicos, tanto dos povos originários quanto dos povos negros traficados da África, em diversos aspectos dessa trajetória formativa. Mesmo que nas normativas institucionais vinculadas a ações afirmativas, como o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – LDBEN 9394/96, a Lei 10.639/03, o Parecer CNE/CP 003/2004, a Resolução CNE/CP 01/2004, a Lei 11.645/08 e Estatuto da Igualdade Racial – Lei 12.288/10 prevendo tal representatividade, no dia a dia do curso as discussões em sala de aula, as ementas de plano de disciplinas, o corpo docente em sua maioria branco etc., são exemplos de que ainda falta muito para uma sólida relevância de traços que são importantes quanto aos aspectos da estrutura social brasileira. Ressalto que essa provocação não tem a intenção de abordar minha perspectiva como única, mas, sim, a partir das minhas experiências, contribuir com uma caminhada de sensibilidade para ampliar as perspectivas e olhares sobre a formação e educação em dança.

Durante a graduação, me deparei com dois Projetos Pedagógicos de Curso (PPC): o PPC de 2013, e a sua versão mais atual, o PPC de 2018. Nestes documentos meu principal foco será as informações sobre o currículo e as ações afirmativas, numa perspectiva decolonial. No PPC de 2013 a grade curricular do curso é composta por núcleos disciplinares, totalizado em 2.981 horas. Desse número, os núcleos comum e específico são distribuídos em 53 disciplinas, e, dentre elas, apenas 6 (seis) disciplinas estão vinculadas a discussões acerca de temáticas indígenas e negras. Essas disciplinas representam apenas 11,3% do total de disciplinas ofertadas pela graduação (IFG/PPC DANÇA, 2013). No atual PPC, de 2018, a situação não é muito diferente. A formação é proposta em um período de 3.359 horas, com a ampliação dos núcleos em Núcleo I – Estudos de Formação Geral; Núcleo II – Aprofundamento e Diversificação de Estudos das Áreas de Atuação Profissional; Prática como Componente Curricular – PCC; e, Estágio Curricular Supervisionado, com o total de 63

disciplinas onde, ainda, apenas 6 (seis) disciplinas estão vinculadas a discussões acerca de perspectivas indígenas e negras. Essas disciplinas representam apenas 9,5% do total de disciplinas atualmente ofertadas pela graduação (IFG/PPC DANÇA, 2018).

As disciplinas que dialogam com temáticas para além da hegemonia branca, aqui entendidas como locais pontuais de problematização do racismo e reconhecimento das culturas negras, indígenas e populares brasileiras, contabilizam números significativamente pequenos no currículo do curso. Essa informação parece ser no mínimo contraditória, ao se considerar que a formação cultural brasileira é composta majoritariamente por três grandes matrizes étnico-raciais e culturais: indígena, negra e europeia. Quais as razões, então, para um desequilíbrio acentuado na representatividade dessas matrizes étnico-raciais e culturais? Diante dessa provocação, levanto questões sobre possíveis práticas de manutenção da dominação hegemônica e seus imaginários no curso de Licenciatura em Dança do IFG – campus Aparecida de Goiânia.

Proponho aqui reflexões sobre o currículo do curso a partir das críticas decoloniais que se organizam em processos de conscientização por meio de saberes e experiências direcionados a novos paradigmas a respeito de estratégias de combate às opressões e às desigualdades sociais. Para o desenvolvimento dessa pesquisa utilizo da pesquisa bibliográfica e relato de experiência para levantar discussões a respeito dos enfrentamentos, posicionamentos e potencialidades nas propostas formativas do curso. Com esse gancho, faço uma ponte entre as críticas decoloniais e minha experiência pessoal durante meu percurso formativo em dança. Além disso, utilizo Escrivência, um conceito de escrita criada por Conceição Evaristo (1996), mulher negra e brasileira, atravessada pela realidade da marginalização de suas raízes, identidade e cultura. Suas vivências são utilizadas como ferramenta de resistência em um contexto dominado pela cultura branca/europeia. Sua escrita, banhada pela tradição oral e focada em elementos contra hegemônicos, evidencia a importância do papel do negro na formação social do país. A fim de refletir sobre a realidade experienciada pelos sujeitos negros, utilizo de sua metodologia para evocar a história de “nós”, um sentir compartilhado, coletivo. Os textos de *escrevência* estão distribuídos no terceiro capítulo, em *itálico*, divididos por linhas horizontais. As vivências são relacionadas às experiências formativas intrínsecas à minha identidade como pesquisador e artista de dança.

O trânsito investigativo aqui apresentado discute o racismo estrutural, institucional e o epistemicídio dos quais os povos originários e negros estão sujeitos devido às heranças do sistema colonial intitulada como colonialidade pelos autores que fundamentam esta pesquisa. Entre os autores brasileiros que dialogam com abordagem decolonial utilizarei Conceição

Evaristo (1996), Lourenço Cardoso (2010), Ailton Krenak (2019), Jarbas Siqueira Ramos (2019), Luiz Rufino (2019), Rafael Guarato (2019), Sandra Benites (2022) e Victor H. N. Oliveira (2020-2021). Me direciono a pesquisadores que dialogam com a dança, o corpo e a identidade como elementos centrais nas reflexões anticoloniais.

Aqui o termo anticolonial fez menção a críticas e posicionamentos contracoloniais e contra-hegemônicos levantados pelos autores supracitados, considerando que muitos desses não se consideram decoloniais por motivos de alinhamentos crítico e de pesquisa, ou devido as críticas decoloniais terem sua difusão tardia no Brasil em relação a outros países na América Latina. É válido lembrar que críticas e ações anticoloniais não acadêmicas já vêm sendo elaboradas e difundidas no Brasil há muitos anos, desde a época da colonização.

Desejo somar minha voz ao coro de tantas outras vozes que resistem entre os povos brasileiros oprimidos e subalternizados nas Instituições de Ensino Superior (IES). Entendo este processo como início do meu percurso como pesquisador negro e antirracista

1. REFLEXÕES SOBRE COLONIALIDADE, CORPO E O SER

1.1 COLONIALIDADE ESTRUTURAL

A chegada de Cristóvão Colombo às Américas marca o início de um novo período histórico no mundo moderno. Logo depois dos espanhóis, chegam os portugueses no território que hoje conhecemos como Brasil. Movido por suas ambições, os europeus, sobretudo os ibéricos, invadiram inicialmente o litoral americano. Seus planos de colonização eram vinculados à exploração e exportação de recursos naturais através da força de trabalho escravo, inicialmente explorando os povos originários e, logo depois, pessoas negras através do tráfico de africanos vindos de diferentes regiões do continente.

O colonialismo foi um fenômeno histórico vinculado às relações de subjugação de povos não brancos. Aníbal Quijano (2000) discute a colonização como um fenômeno construído com fortes bases no racismo, vinculado a relações de poder e uso da força de trabalho escravo. Entretanto, as relações de dominação direta do colonialismo não estão mais em atividade, a maioria dos países das Américas se veem livres da dominação colonial, no sentido estrito do termo.

As relações de poder instauradas na colonização persistem atualmente. Em 1989, Aníbal Quijano¹ desenvolveu a expressão “colonialidade do poder” como um processo essencial para a estruturação do sistema moderno/colonial global, que articula hierarquias periféricas na divisão internacional do trabalho a partir das diferenças étnico-raciais (MAGNOLO, 2010). A expressão colonialidade é um marco na construção de críticas sobre as relações de poder vinculadas às heranças do colonialismo. A colonialidade exerce suas relações de poder sobre o globo no que se refere à economia, à força de trabalho, à produção de conhecimento, ao gênero, às identidades e à natureza.

Desse modo, a colonialidade é considerada como um dos elementos constitutivos de um padrão mundial eurocêntrico, que estrutura concepções de humanidade, segundo a qual as sociedades se diferenciam em irracionais e racionais, inferiores e superiores, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos (QUIJANO, 2010 apud OLIVEIRA, 2020, p. 4).

¹ O sociólogo peruano Aníbal Quijano, membro-fundador do grupo Modernidade/Colonialidade – M/C, foi um dos principais pesquisadores do pensamento decolonial. Ao longo de seus 90 anos tornou-se referência nas ciências sociais latino-americanas pela conceituação de colonialidade do poder. Faleceu na madrugada de 31 de maio de 2018 (AZEVEDO, 2018).

As críticas decoloniais se diferem das críticas pós-coloniais/descoloniais, mas elas podem ser confundidas erroneamente pelo fato dos dois movimentos terem a natureza anticolonial. Após a colonização, a maioria dos países da América Latina buscaram construir suas identidades nacionais próprias, diante de suas recentes independências. Os estudos descoloniais são referentes ao sistema colonial e suas consequências.

[...] diz respeito ao tempo histórico posterior aos processos de descolonização do chamado “terceiro mundo”, a partir da metade do século XX. Temporalmente, tal ideia refere-se, portanto, à independência, libertação e emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo – especialmente nos continentes asiático e africano. (BALLESTRIN, 2013, p. 90).

As críticas pós-coloniais foram as primeiras produções difundidas acerca de perspectivas anticoloniais, partindo, assim, de populações afetadas pelo colonialismo. As críticas pós-coloniais não são fenômenos exclusivos da América Latina, também foram elaboradas discussões e pesquisas anticoloniais em continentes como as Américas, África, Ásia e Europa.

Para compreender o giro decolonial é necessário compreendermos seu desenvolvimento histórico. As críticas decoloniais se difundem na América Latina como uma rede de pensamentos e pesquisas contrapostas às relações de dominação e poder na contemporaneidade. Então, pode-se entender que o decolonial são formulações críticas à colonialidade compreendida como estruturas sociopolíticas não explícitas nos âmbitos político-jurídicos, elas estão naturalizadas nas relações de poder e dominação social, compreendidas como estruturais, ou seja, intrínsecas a nossas identidades sociais.

A colonialidade do poder trata-se da constituição de um poder mundial capitalista, moderno/colonial e eurocêntrico a partir da criação da ideia de raça, que foi biologicamente imaginada para naturalizar os colonizados como inferiores aos colonizadores (MAIA; MELO, 2020, p. 232).

A colonialidade é um fenômeno fundamentado a partir de valores hegemônicos racistas, classistas e sexistas. Com a difusão das pesquisas decoloniais outros autores sugeriram estruturas de poder da colonialidade sobre o trabalho, o sexo (gênero), a identidade, o saber (epistemologias) e sobre a natureza. A seguir enumero correntes que têm ganhado corpo desde a formulação da colonialidade do poder.

Colonialidade do Saber – a colonialidade do saber é desenvolvida por Edgardo Lander² (2000); nas suas pesquisas decoloniais ele ressalta a influência do norte global como

² Edgardo Lander é professor de Ciências Sociais na Universidade Central da Venezuela, em Caracas. Outras posições incluem Fellow do Transnational Institute (Amsterdam); participante do Grupo de Trabalho

centro de referência de conhecimento e o seu controle sobre o mesmo. Ele discorre sobre a ciência moderna intrínseca à hegemonia branca, influenciada por seus valores.

Colonialidade do Ser – essa terminologia desenvolve críticas ao sentimento de subalternização estrutural nos sujeitos negros, indígenas e nações latino-americanas pós-coloniais no mundo globalizado na construção da identidade subjetiva. O termo evidencia as relações coloniais de racismo introjetado nas identidades dos Estados-nação na América Latina e seus povos. Esse termo foi cunhado pelo autor decolonial Nelson Maldonado-Torres³ (2007).

Colonialidade do Gênero (e da Sexualidade) – propõe a crítica da construção colonial das relações de gênero e sexualidade na colonialidade, adentrando a identidade, relacionadas a níveis de subalternização refletido em violências e exploração das mulheres negras e indígenas, vítimas das relações de poder na colonialidade.

Colonialidade sobre a Natureza – essa linha de pesquisa desenvolve a ideia de que a colonialidade/modernidade entende a natureza como um espaço subalterno sujeito a ser explorado e modificado conforme as necessidades do regime capitalista. A discussão sobre colonialidade da natureza foi proposta pela primeira vez por Edgardo Lander (2000).

A colonialidade como parte do racismo estrutural está vinculada a manutenção do poder nas mãos de homens brancos, segundo Aníbal Quijano (2000). As manifestações dos fenômenos da colonialidade acima citados deixam claro que as relações de poder sobre o conhecimento nas instituições de ensino superior garante a manutenção dessas mesmas estruturas de dominação através do gozo de poder e privilégios que se refletem muita das vezes nos currículos das licenciaturas.

Perante as diferentes manifestações da colonialidade destaco as referentes a colonialidade do poder, saber e ser como elementos fundamentais para as discussões trabalhadas nesta pesquisa. Relaciono a colonialidade à manutenção de hierarquias hegemônicas sobre as epistemes e corpos dos povos indígenas e negros do Brasil.

1.2 BRASIL DECOLONIAL: CULTURAS INDÍGENAS E NEGRAS EM FOCO

Latino-americano sobre Alternativas para o Desenvolvimento da Fundação Rosa Luxemburgo, em seu escritório regional em Quito; e Professor Visitante do Programa de Doutorado em Estudos Culturais Latino-Americanos da Universidade Andina Simon Bolivar, em Quito, Equador. (CENTER FOR ADVANCED STUDIES, 2022).

³ Professor associado do Departamento de Estudos Latinos e Caribenhos e do Programa de Literatura Comparada da Rutgers University (New Brunswick). (GRUPO AUTÊNTICA, 2022).

Historicamente, a estratégia de generalizar e suprimir a diversidade dos povos indígenas foi por muito tempo uma das metodologias de dominação e exploração de seus corpos para desvinculá-los de suas culturas e territórios. Ao longo dos anos foi instituída aos colonizados a forma de ver o mundo através dos olhos do colonizador, e sobre esse olhar as culturas dos povos indígenas e negros são vinculados a valores pejorativos. Visando dominar esses povos, não foram medidos esforços para negar suas subjetividades, crenças, costumes, nomes, corpos e valores.

A vasta e plural história de identidades e memórias (seus nomes mais famosos, maias, astecas, incas, são conhecidos por todos) do mundo conquistado foi deliberadamente destruída e sobre toda a população sobrevivente foi imposta uma única identidade, racial, colonial e derogatória, “índios”. Assim, além da destruição de seu mundo histórico-cultural prévio, foi imposta a esses povos a ideia de raça e uma identidade racial, como emblema de seu novo lugar no universo do poder. E pior, durante quinhentos anos lhes foi ensinado a olhar-se com os olhos do dominador. (QUIJANO, 2005, p. 17).

Quando falamos sobre a identidade cultural de comunidades brasileiras, as populações descendentes de imigrantes europeus que ocuparam regiões no Brasil, podemos observar as diferenças que vinculam a origem de seus ancestrais e guardam essas memórias. Isso é tão expressivo que é muito comum escutar pessoas do sul ou do sudeste do país se orgulhando de seus ancestrais proveniente de países específicos da Europa. Tal direito foi negado aos descendentes dos povos indígenas desvinculados de suas origens, e essa desvinculação e inferiorização das referências indígenas ainda hoje é um dos desafios enfrentados pelas comunidades indígenas (BENITES, 2022).

A construção da sociedade brasileira é marcada pela miscigenação de três principais matrizes raciais: os povos indígenas originários desse vasto território, os europeus, em especial os ibéricos, e povos negros provenientes do continente africano. A imposição forçada da cultura branca/europeia sobre os descendentes dos povos indígenas e negros assimilados a sociedade colonial esteve diretamente interligada à desvinculação de suas identidades culturais pré-coloniais.

No Brasil os povos indígenas e escravizados foram usados e massivamente assassinados. A maioria desses que sobreviveram foram desvinculados de suas matrizes culturais ao ponto de grande parte de seus descendentes perderam vínculos de memórias histórico-culturais de seus ancestrais, mesmo que paradoxalmente seus corpos e cultura estejam marcados por traços físicos e culturais remanescentes desses povos (RIBEIRO, 1998). Sobre todos os enfrentamentos, as populações indígenas remanescentes e afro-brasileiras ainda resistem ao trauma brasileiro da colonização.

Nossa identidade como nação foi substancialmente afetada pelo fenômeno colonial, em especial ao negar os corpos e culturas dos povos indígenas e negros. Frantz Fanon (2008), autor das críticas pós-coloniais, discute em seu livro *“Pele negra, máscaras brancas”* (2008) sobre as experiências vividas pelas populações negras na colonização. Em sua obra ele aborda as relações de poder do racismo sobre a construção da identidade dos sujeitos negros atravessada pelo imaginário coletivo de uma sociedade estruturalmente racista. O autor discute sobre o racismo instaurado no imaginário e identidades das pessoas negras afetadas pelos valores raciais de opressão e subjugação. O período escravocrata e as relações raciais historicamente instauradas em âmbito local e global são elementos fundantes de uma sociedade desigual, onde o racismo está entranhado em nossas identidades subjetivas. A aculturação dos povos oprimidos e subalternizados no Brasil foi historicamente usado como ferramenta de controle, em estruturas de dominação vinculadas ao apagamento da memória e comunidade, que ainda hoje garante a manutenção da hegemonia branca.

A decolonialidade revela maneiras de compreender a existência por meio do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhe são próprias e busca fomentar práticas, estratégias e formas de pensar-fazer construídas na afirmação da humanização e da existência, através de sistemas civilizatórios contra-hegemônicos, isto é, organizam processos de conscientização do mundo por meio de saberes e experiências que conduzem a novos paradigmas no que diz respeito às estratégias de combate às opressões e às desigualdades. (OLIVEIRA, 2021, p. 11).

A colonialidade é uma ferramenta de manutenção das hierarquias onde somos classificados desde nossos nascimentos, e, sobre essas diferenças, criminalizados, esteticamente horrorizados, desintelectualizados, entre outras formas criativas de gerar genocídios e epistemicídios. Atravessados pela colonialidade, enquanto nação brasileira, estamos sujeitos às relações de poder e dominação hegemônica intrínseca ao racismo, sexismo, machismo, xenofobia, LGBTQIA+fobia, inferiorização dos corpos, das danças e outras maneiras de opressão e dominação epistêmicas dos povos indígenas e negros.

Fanon (2008) aponta que, como sujeitos negros, quando postos em relação às referências do colonizador branco, somos entendidos no imaginário coletivo social como inferiores. Esse fenômeno pode ser percebido como inerente à colonialidade do ser, sobre nossas identidades. Compreender que a colonialidade é estrutural e que ela atravessa nossas identidades, a forma com que observamos o mundo e nós mesmos é o passo inicial para questionarmos a realidade (RUFINO, 2020). Com as contribuições de Fanon é possível relacioná-las à experiência racial brasileira como um local onde somos subjetivamente formulados a nos vermos como inferiores às referências hegemônicas.

As relações de dominação permanentes estão consolidadas em diferentes camadas da sociedade, nomeá-las nos dá mais abertura para pesquisas e posicionamentos sobre a realidade, ao relacionar o entendimento das relações de poder e dominação da colonialidade presentes na cultura, arte, educação, até mesmo o valor sobre vida ligados a origem geográfica, socioeconômica e racial dos povos e classes sociais (GROSFOGUEL, 2017).

O abandono também pode ser entendido como estratégia tanto de genocídio, quanto epistemicídio, como uma ferramenta do sistema colonial que se apropria das vidas e dos conhecimentos que considera válidos e, também, invalidam e descartam o que considera inútil. Esse fenômeno se repete no Brasil desde a exploração dos povos indígenas até os povos negros escravizados, ambos descartados. Esses povos foram oprimidos, negados e abandonados (RIBEIRO, 1998).

A desvalidação dos conhecimentos tidos pela hegemonia como “não úteis” foram vinculados a valores pejorativos. Ailton Krenak (2019) em *Ideias para Adiar o Fim do Mundo* nos adverte sobre essa relação de invalidação e abandono, quando valores e formas de experienciar e entender o mundo como as indígenas são abandonados e ridicularizados na sociedade.

O exercício do abandono pressupõe uma relação desigual do exercício do poder dentro das relações em que se encontram as danças, mas para abandonar, o abandonado deve ter conhecido o abandonado, ter estado relacionado com ele, mas com circunstâncias de um presente em que a prática do abandono foi realizada, que consiste na rejeição das ações do outro. (GUARATO, 2019, p. 15, tradução nossa).⁴

Entretanto, os povos historicamente oprimidos no Brasil resistem à dominação hegemônica. Suas resistências se dão muito antes da formulação do termo decolonial. Os povos indígenas, negros e quilombolas resistem em movimentos libertários, políticos e identitários há centenas de anos. Esses movimentos hoje são relacionados a pesquisas e ações de resistência em espaços acadêmicos e sociopolíticos. “Desde que se tem violência, se tem resistência.” (RUFINO, 2020).

Os Quilombos no Brasil são símbolos de resistência desde o período colonial. Grande exemplo foi o Quilombo dos Palmares, um dos maiores símbolos de resistência quilombola no país, na região que hoje se situam os estados de Pernambuco e Alagoas (FUNARI; DE CARVALHO, 2005). Nomes como os de Zumbi dos Palmares e Dandara dos Palmares são

⁴ “Ejercer el abandono presupone una relación desigual del ejercicio de poder al interior de las relaciones en las que las danzas se encuentran, pero para abandonar, tiene que haberse conocido el abandonado, haberse relacionado con él, pero con circunstancias de un presente en el que se procedió a la práctica del abandono, que consiste en el rechazo del hacer del otro.” (GUARATO, 2019, p. 15).

símbolos para os povos negros brasileiros de resistência e resiliência à hegemonia branca. Outros movimentos que inspiraram liberdade promovidos por pessoas indígenas, negras e mestiças foram duramente reprimidos, como a Revolta dos Malês, Canudos, entre outros. A história brasileira de opressão dos povos não brancos é manchada de sangue e de múltiplas violências.

Discutir a colonialidade em um país estruturalmente racista é provocar brechas para possíveis ações de enfrentamento e mudança social. A necessidade da revisão e reformulação das estruturas de dominação é algo urgente ao se considerar que as culturas indígenas e negras são duramente atacadas diariamente, as perdas e abandonos sobre esses grupos está vinculado ao extermínio deles, revelando um grande projeto histórico-social de poder.

2 A FORMAÇÃO EM DANÇA/ IFG – APARECIDA DE GOIÂNIA

A formação superior em dança ainda é muito recente no Brasil. Seu primeiro registro data de meados do século passado, com a implementação do curso superior em dança, na Universidade Federal da Bahia, em 1956. Contudo, foi só a partir dos anos 2000 que houve um significativo aumento da oferta de cursos de formação superior em dança. “A expansão das graduações em Dança se deu, de fato, nos anos 2000, particularmente nas universidades públicas, por meio do Projeto REUNI lançado pelo Governo Federal.” (IFG/PPC DANÇA, 2013, p. 7).

No Centro-Oeste foram criados nesse mesmo período dois cursos de graduação em Dança em instituições de ensino público superior: na Universidade Federal de Goiás – UFG e no Instituto Federal de Brasília – IFB, ambos iniciados em 2010. “Seguindo a expansão da Rede Federal no estado de Goiás, em 2012, o município de Aparecida de Goiânia – o segundo maior do estado em número de habitantes – foi contemplado com a implantação do campus do Instituto Federal de Goiás.” (IFG/PPC DANÇA, 2013, p. 8).

O IFG – campus Aparecida de Goiânia, como parte de um programa de democratização do acesso à formação de qualidade a nível federal, faz diferença neste município, pois possibilita este acesso a pessoas das zonas periféricas da região metropolitana de Goiânia.

A instituição comporta os seguintes Eixos Tecnológicos: Infraestrutura, Produção Alimentícia, Controle e Processos Industriais, Desenvolvimento Educacional e Social e Produção Cultural e Design, no qual o curso de Licenciatura em Dança, vigente desde 2013, está inserido.

O curso de Licenciatura em Dança do IFG – campus Aparecida de Goiânia, apresenta os seguintes princípios que fundamentam as suas atividades:

Em primeiro lugar, estabelecer uma relação concreta, histórica e dialética com as demandas e necessidades relacionadas ao contexto cultural e artístico da cidade de Aparecida de Goiânia, da região metropolitana de Goiânia e do Estado de Goiás, buscando fortalecer e consolidar as manifestações artísticas locais em diálogo efetivo e ativo com as produções artísticas nacionais e internacionais, ampliando e aprofundando o cenário com outros formatos e acervos de dança constituídos historicamente.

Em segundo lugar, constituir uma educação emancipadora e transformadora, fundamentada numa visão crítica de mundo e explicitadora dos referenciais epistemológicos, filosóficos, políticos e pedagógicos das abordagens conceituais que orientam as práticas sociais, explicitadas aqui na/pela/como dança. Proposição de práticas pedagógicas dialógicas e ações artísticas que sejam capazes de contribuir

com a superação de dicotomias, preconceitos, exclusões, privilégios e hierarquias arbitrários presentes não apenas, mas também no universo da dança.

Em terceiro lugar, investigar e aprofundar uma perspectiva crítica contemporânea de dança, alicerçada no estudo sistemático e consistente do universo conceitual e desenvolvido na dança e na interação democrática, investigativa e comprometida com acervos e saberes de dança, advindos de contextos sociais diversos. Para tal, identificar e compreender as dinâmicas e particularidades corporais, técnicas e estéticas de produção e vivência da dança destes contextos para além dos consensos, ampliando, transformando e criando as realidades artísticas e educacionais de dança na atualidade. (IFG/DANÇA, 2018, p. 16).

As análises do PPC do curso de Licenciatura em Dança aqui são realizadas em pontos específicos de interesse para o desenvolvimento da pesquisa relacionados às atividades de pesquisa, extensão e ensino no curso. Minha experiência vivenciada no curso se iniciou em 2018, ainda sob a vigência do PPC de 2013, e, devido à extensão da minha trajetória formativa no curso, a um trancamento em 2020 e à pandemia, passei também pelo novo PPC de 2018, que entrou em vigência apenas no ano de 2019. Então, as análises coletadas pretendem considerar os dois documentos como relevantes.

No PPC de 2013 a grade curricular do curso é composta por núcleos disciplinares fundamentais para o desenvolvimento da formação dos seus discentes, sendo esses: Conteúdos científico-culturais (1.647 horas), TCC (108 horas), Estágio Curricular Obrigatório (432 horas), Prática como Componente Curricular (594 horas) e Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (200 horas). O tempo total formativo do curso de Licenciatura em Dança é totalizado em 2.981 horas.

No PPC de 2018 a grade curricular foi reformulada em diversos aspectos, os que mais chamam a atenção, em relação ao currículo anterior, são as distribuição formativa, relação entre disciplinas e o aumento do tempo de curso, como vemos a seguir: Núcleo I – Estudos de Formação Geral (1.593 horas), Núcleo II – Aprofundamento e Diversificação de Estudos das Áreas de Atuação Profissional (648 horas), Núcleo III – Estudos Integradores para Enriquecimento Curricular (200 horas), Prática como Componente Curricular – PCC (486 horas) e Estágio Curricular Supervisionado (432 horas). O tempo total formativo do curso de Licenciatura em Dança é totalizado em 3.359 horas.

Ao decorrer do processo formativo específico de dança, os PPCs associam o ensino em dança aos acervos, que são “conjunto de gestualidades e as formas de organização corporal identificadoras e geradoras de danças específicas das várias culturas, abarcando as matrizes fundantes e as várias transformações sofridas ao longo de seu desenvolvimento e permanência sociais.” (IFG/PPC DANÇA, 2013, p. 22). A proposta de acervos para a instituição está vinculada à experimentação e reflexão de gestualidade e formas de

organização corporal constituídos e instituídos socialmente. Abaixo cito o texto referente aos acervos trabalhados na formação.

Os acervos de danças serão trabalhados conforme cada categoria descrita no quadro a seguir:

Danças populares urbanas: Constituem os acervos de danças praticadas socialmente e produzidas em/a partir de contextos urbanos e suportes midiáticos diversos.

Danças de salão: Constituem os acervos de danças praticadas em bailes formais e reuniões sociais, compreendendo tanto os estilos perpetuados e consagrados historicamente bem como os novos formatos inaugurados na atualidade.

Balé: Constitui o acervo da dança produzida para/como espetáculo cênico e sistematizado como balé clássico. Compreende tanto os formatos iniciais na renascença, bem como as suas transformações na modernidade e atualidade.

Dança moderna: Constitui o acervo da dança cênica inaugurada no século XX em consonância com os movimentos modernos da arte e da sociedade. Compreende as diversas escolas modernas europeias e americanas e seu desdobramentos na atualidade.

Danças populares tradicionais: Constituem o acervo de danças praticadas socialmente advindas de manifestações tradicionais populares brasileiras.

Dança contemporânea: Constitui o acervo da dança cênica inaugurada pós década de 1960 com rupturas significativas para a produção de novas estéticas, espaços e pensamentos de dança e sobre a dança. (IFG/PPC DANÇA, 2018, p. 23).

Ao se analisar a distribuição dos acervos propostos pelo curso de Licenciatura em Dança é possível fazer múltiplas leituras, e a que mais me chama a atenção está nas informações explícitas e ações implícitas nas escolhas desses mesmos acervos. Quando o texto do PPC fala que entende os acervos como conjuntos de gestualidades que abarcam as matrizes fundantes e suas diversas transformações histórico-sociais, a proposta formativa se compromete a identificá-los e problematizá-los em nossa sociedade, mas essa colocação enfrenta várias problemáticas. Quando consideramos a multiplicidade de acervos de dança só na cultura brasileira esse número é bastante amplo. Entretanto, a distribuição desses acervos se mostra substancialmente desproporcional à realidade da cultura e da dança no país. Relembro ao leitor que as matrizes étnico-raciais fundantes da cultura brasileira são provenientes dos povos originários (indígenas), povos negros e povos brancos. Ressalta aos olhos que os acervos vinculados à cultura dos povos negros se restrinja nas disciplinas: Educação das Relações Étnico-Raciais (54 horas), Ateliê de Criação em Dança I – Danças Urbanas (54 horas), Fundamentos e Metodologias do Ensino da Dança II (54 horas), Sociologia da Educação (54 horas) Estudos de Caso I – Dança e Sociedade (54 horas), Ateliê

de Criação em Dança V – Danças Populares Tradicionais (54 horas). O último acervo aqui mencionado tenta abarcar o universo das danças brasileiras e, de alguma forma, tenta incluir danças indígenas, afro-brasileiras e diversas outras manifestações de dança e corpo provenientes das culturas brasileiras.

O Projeto Político Pedagógico Institucional –PPPI/IFG, de 2018, institui perante às ações afirmativas instituídas por lei que as Licenciaturas no IFG devem abordar tais temáticas:

Adequação da oferta das licenciaturas às demandas da educação básica, em especial no que se refere à implementação de currículos, como a inclusão de disciplinas temáticas referentes às relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira e indígena, à educação especial e inclusiva, à formação cidadã, ao desenvolvimento do currículo integrado, à educação integral e à Educação de Jovens e Adultos/os. (PPPI/IFG, 2018, p. 16).

Também é possível fazer comparações com os dados anteriormente citados em relação aos PPCs de 2013 e 2018. Respectivamente, dentre as 53 disciplinas, apenas 6 (seis) disciplinas estão vinculadas a discussões acerca de temáticas indígenas e negras. Essas disciplinas representam apenas 11,3% do total de disciplinas ofertadas pela graduação nesse período (IFG/PPC DANÇA, 2013). Na segunda análise, dentre as 63 disciplinas, apenas 6 (seis) estão vinculadas a discussões acerca de perspectivas indígenas e negras. Essas disciplinas representam agora apenas 9,5% do total de disciplinas atualmente ofertadas pela graduação (IFG/PPC DANÇA, 2018). As análises desses dados foram feitas considerando diversas informações como ementas e bibliografias das disciplinas, também considerando minhas vivências, entendendo que os conteúdos trabalhados na sala de aula vão além dos dados expressos nos currículos formais. As análises aqui levantadas são direcionadas ao curso de Licenciatura em Dança do IFG. Não foram levantados outros dados e informações a respeito das estruturas de outros cursos de Licenciatura em Dança no Brasil, pois, meu foco aqui está sobre as experiências que vivenciei na minha formação em Dança no IFG - Aparecida de Goiânia.

No Núcleo de Estudos Integradores para Enriquecimento Curricular, composto de 200 horas de atividades “teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos/as estudantes, podendo compreender a participação em atividades previstas no regulamento institucional de atividades complementares e Projetos de Estudos Curriculares.” (IFG/DANÇA, 2018, p. 28), as práticas acadêmicas, dispostas neste núcleo pelo PPC, são obrigatórias para os alunos do curso de Licenciatura em Dança. Dentre as atividades propostas nesse núcleo, diretamente relacionadas a temáticas negras, é possível citar o

Encontro de Culturas Negras (30 horas) promovido pela Pró Reitoria de Extensão – PROEX. Nesse espaço institucional são promovidos debates e a socialização de projetos de ensino, pesquisa e extensão, além das políticas de acesso docente, administrativo e discente, de comunicação e permanência estudantil na área de igualdade racial em educação institucionalizada no IFG (IFG/DANÇA, 2018). Nesse mesmo núcleo encontramos o Simpósio de Pesquisa, Ensino e Extensão (30 horas) que visa a promoção e fortalecimento nos planos teórico-prático, metodológico e institucional, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Também temos o Dança à Mostra (30 horas), evento semestral promovido pelo curso de Licenciatura em Dança, que visa a exposição e partilha das pesquisas e experimentos artísticos provenientes dos componentes curriculares semestrais (IFG/DANÇA, 2018). Esses eventos promovem, mesmo que indiretamente, ações referentes a discussões anticoloniais em relação a temáticas negras.

Na instituição também é possível listar a implementação da Comissão Permanente de Políticas de Promoção da Igualdade Étnico-Racial (CPPIR) na Resolução nº 21, de 7 de dezembro de 2015 como instância permanente do IFG, que tem a finalidade formular, coordenar, articular e acompanhar a efetivação das políticas e diretrizes institucionais para a promoção da igualdade étnico-racial e defesa dos direitos humanos.

Em relação à pesquisa e extensão nos projetos de extensão do curso de Licenciatura em Dança no campus relacionados a diáspora negra temos o TRANSações artísticas, vinculado ao universo *queer*, referente ao movimento de dança e performance vogue, de origem negra. O projeto compreendeu e experimentou performances artísticas que habitam o universo *queer* como possibilidade de dar lugar e voz às expressões das diferenças e da diversidade em ambientes de trânsito no contexto acadêmico (IFG/DANÇA, 2018).

Referente aos povos originários, não foram encontradas informações diretas nem indiretas de atividades relacionadas à pesquisa e extensão no curso de dança.

Em relação à pesquisa e formação acadêmica do corpo docente da graduação apresentados no PPC 2018, foram feitas análises para chegar aos resultados, com base em seus currículos disponíveis em plataformas como *escavador.com* e *lattes.cnpq.br*. Nas análises dos dados foram considerados nos currículos dos docentes, que estão disponíveis no PPC, 2013 e 2018, os principais trabalhos construídos nas suas trajetórias acadêmicas. Entre esses foram analisados como relevantes para a pesquisa currículos que dialoguem com narrativas anticoloniais, vinculadas a epistemologias negras e indígenas ou conectadas a essas referências étnico-raciais. Nos dados coletados, a partir do total de 23 educadores, foram

identificados o número total de 5 docentes com trabalhos e pesquisas relacionadas às temáticas supracitadas.

Também é possível fazer comparações entre a identificação étnico-racial do corpo docente do curso. As informações citadas a seguir foram disponibilizadas pela gestão de recursos humanos (RH) do IFG – campus Aparecida de Goiânia. Os dados são referentes aos educadores que já tiveram vínculo com o curso de Licenciatura em Dança e os atuais substitutos do núcleo do curso. Nesses dados estão presentes educadores que foram transferidos, exonerados, substitutos e efetivos. O número total de educadores disponibilizados pelo RH somam 30 (trinta) professores. Os dados são referentes a autoidentificação étnico-racial dos próprios professores. Ressalto, então, que essas avaliações consideram a visão deles mesmos sobre suas identidades raciais. Desse total se autodeclaram pertencentes a cor/raça branca 12, preta 4, parda 12, não declarados 2. Em números de porcentagem sobre o total de 30 pessoas se distribuem em 40,0% branca, 13,0% preta, 40,0% parda e 6,7% não declarada. Em certa medida, os dados apresentados vão em contraposição às observações que tive durante a graduação. Os números de professores brancos ou que se encaixam facilmente nessa categoria sob minha perspectiva é muito maior que nos dados apresentados pelo RH. A autoavaliação dos professores deixa brechas para possíveis análises, já que consideramos esses dados desproporcionais à realidade. Considerando que a autoidentificação racial no Brasil passa por uma série de problemáticas vinculadas ao racismo, miscigenação, o povo brasileiro tem sua matriz racial proveniente desse mistura dos povos indígenas, brancos e negros. Entretanto, essa análise, por mais interessante que seja, não é o foco desta pesquisa. Esses dados aqui levantados são para ampliar a visão do leitor sobre as presenças de ações, disciplinas e pessoas vinculadas às culturas indígenas e negras na formação em dança.

O curso de dança é composto por um corpo estudantil diverso: homens e mulheres, descendentes dos povos indígenas, negros e brancos, pessoas LGBTQIA+ e héteros, assim como prevê o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI/IFG/2018). A origem regional dessas pessoas também é diversa para além de Goiás, tais como: Minas Gerais, Pará, Maranhão e outros estados do país.

O curso funciona no período noturno, e essa característica em particular atrai pessoas de diferentes faixas etárias e classes sociais, devido às condições de conciliação dos estudos com o trabalho. Outra característica que chama atenção entre o corpo discente do curso é a pluralidade referente às experiências dos estudantes em relação à dança. Muitos alunos têm práticas prévias ao curso vinculadas à cultura popular brasileira, afro-diaspóricas, ameríndias,

eurocêntricas e orientais. Essa diversidade reflete diretamente as suas vivências anteriores, a formação que vai desde pouquíssimas experiências com dança e outras com carreiras artísticas e docentes consolidadas.

3 REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO IFG

Este capítulo é destinado a reflexões acerca de experiências e memórias vivenciadas ao longo da minha formação em dança. Nessas provocações discuto múltiplos assuntos, associando minhas escrevivências distribuídas na segunda parte do capítulo e as reflexões junto aos dados apresentados nos capítulos anteriores, onde discuto sobre racismo estrutural na colonialidade e suas consequências acerca do currículo do curso de Dança do IFG – campus Aparecida de Goiânia.

Para iniciar essas reflexões é fundamental falarmos sobre racismo, epistemicídios e abandono dos corpos e danças indígenas e negras na colonialidade. Como dito anteriormente, desde a chegada dos portugueses as manifestações de dança vinculadas a rituais dos povos originários foram perseguidas, violentadas, exterminadas e catequizadas. A opressão das danças de origem indígena e negra está relacionada ao abandono como estratégia de apagamento e inferiorização de suas estéticas. O abandono corrobora com as ausências dessas manifestações, que por sua vez reafirma uma espécie de monopólio monocultural⁵ como afirma Guarato.

As práticas de abandono não são configuradas como equivalentes ao silenciamento, pois o conteúdo silenciado numa esfera não proíbe a possibilidade de encontrar outros espaços para ecoar as suas versões e histórias. O que o abandono promove é uma alienação que leva ao apagamento e à negação das danças, e juntamente com elas, das pessoas que as fizeram. Portanto, as práticas de abandono podem servir de mobilizadores para operações de esquecimento. (GUARATO, 2019, p. 15, tradução nossa).⁶

Também é possível acrescentar que esses povos lutaram contra a criminalização de suas manifestações, transmutando e resignificando suas danças, como é sabido em relação à capoeira, cavalo-marinho, carnaval, samba e muitas outras manifestações.

Discutir sobre as relações de poder, saber e ser são fundamentais para entendermos como as Instituições de Ensino Superior se comportam perante ao racismo estrutural e colonialidade no Brasil. Quando falamos sobre racismo, como diz Albert Memmi em *“Retrato do colonizado, precedido de Retrato do colonizador”* (1989), pesquisar a relação

⁵ Fenômeno de valorização única de uma cultura no currículo, no caso o eurocêntrico, privilegiando a cultura branca. Em minhas pesquisas, na construção de trabalho até o momento, não foi encontrado o autor que cunhou esse termo nas ciências sociais.

⁶ “Las prácticas de abandono no se configuran como equivalentes a los silenciamientos, pues el contenido silenciado en una esfera no prohíbe la posibilidad de encontrar otros espacios para hacerse eco de sus versiones e historias. Lo que el abandono promueve es una alienación que conduce a un borrado y negación de las danzas, y junto de ellas, de las personas que las hicieron. Por lo tanto, las prácticas de abandono pueden servir como movilizadoras para operaciones de olvido.” (GUARATO, 2019, p. 15).

entre o opressor e oprimido em um sistema racista é compreender como a luta contra o racismo estrutural não é apenas uma ação dos povos e grupos oprimidos, mas também dos opressores, ao se desvestir da branquitude e do gozo de seus privilégios.

Os privilégios que resultam do pertencimento a um grupo opressor é um dos conflitos a serem enfrentados, particularmente, pelos brancos anti-racistas. Esse conflito pessoal tende a imergir no momento em que se visibiliza a identidade racial branca. Desta forma, a branquitude crítica segue mais um passo em direção à reconstrução de sua identidade racial com vistas à abolição do seu traço racista, mesmo que seja involuntário, mesmo que seja enquanto grupo. A primeira tarefa talvez seja uma dedicação individual cotidiana e, depois, a insistência na crítica e autocrítica quanto aos privilégios do próprio grupo (CARDOSO, 2010, p. 624).

Mas não podemos falar sobre privilégios sem discutir a ideia de branquitude. Lourenço da Conceição Cardoso, historiador e escritor brasileiro, pesquisa sobre essa temática. Em suas contribuições esclarece que se trata da identidade racial branca histórico-social construída sobre a influência dos cenários locais e globais. “A branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivo, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e racismo.” (CARDOSO, 2010, p. 611). O autor também aborda a ideia da branquitude como uma identidade racial não marcada, invisível. “Quando se trata da ideia do significado da branquitude, prepondera o pensamento de que o branco não possui raça ou etnia” (CARDOSO, 2010, p. 611). Cardoso (2010) também adverte sobre um aspecto em comum que chama a atenção de teóricos a respeito da branquitude, no que diz respeito ao privilégio que o grupo branco obtém em uma sociedade racista, tanto em contextos locais quanto no global.

A respeito da branquitude, com uma identidade vinculada às relações de privilégios do racismo estrutural, é possível entendê-la em dois grupos: a branquitude crítica e a acrítica.

A branquitude crítica que desaprova o racismo “publicamente”, e a branquitude acrítica que não desaprova o racismo, mesmo quando não admite seu preconceito racial e racismo a branquitude acrítica sustenta que ser branco é uma condição especial, uma hierarquia obviamente superior a todos não-brancos. (CARDOSO, 2010, p. 611).

O autor também acrescenta que, devido à relação negativa de se estar vinculado ao racismo, no Brasil só é possível analisar a branquitude crítica a partir de suas colocações em desaprovação do racismo publicamente, mesmo que essas sejam racistas em seus cotidianos.

As formas de compreender a realidade da branquitude estão vinculadas à perspectiva hegemônica atravessada pela colonialidade. As escolhas vinculadas aos valores da

branquitude “[...] muitas vezes não apenas ignoram, mas invisibilizam as contribuições civilizatórias afro-brasileiras e indígenas na composição social e cultural brasileira.” (CAVALCANTI; SOUSA, 2020, p.58).

Com isso em mente, sabe-se que, em sua maioria, os postos administrativos de gestão e ensino nas Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil são historicamente ocupados pela branquitude, que em consequência são diretamente responsáveis pelas tomadas de decisão referentes ao funcionamento e gestão da academia. Decisões tomadas pela branquitude na construção do currículo da formação superior são intrínsecas a formas de ver a realidade, que por sua vez estão vinculadas às suas vivências como tal, considerando que essa mesma goza de relações de privilégios intrínsecas a sua identidade racial em uma sociedade racista (OLIVEIRA, 2021). Acrescenta o autor: “[...] em suma, excludentes, as universidades brasileiras são opressoras e localizam a produção do conhecimento em uma lógica produtivista diretamente associada ao mercado financeiro.” (OLIVEIRA, 2020, p. 46). O autor também enumera que o projeto da formação superior em ensino-pesquisa-extensão no Brasil funciona historicamente como local de consolidação de currículos impregnados de colonialismo, a serviço da promoção e manutenção de desigualdades. “Podemos considerar, portanto, que a universidade é um espaço de exclusão cujos processos de ensino-aprendizagem se baseiam em práticas elitistas, discriminatórias e racistas.” (OLIVEIRA, 2020, p. 46).

No ano de conclusão dessa pesquisa completa 20 anos do decreto da lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, onde foi estabelecida nas instituições de ensino fundamental e médio, públicas e particulares, a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Com um conteúdo programático incluindo o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira na formação da sociedade nacional, resgatando suas contribuições nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

A instituição dessa lei foi um grande ganho para as lutas do movimento negro. Pois, diante de um cenário racista e hegemônico na educação, a possibilidade de reflexão na constituição de disciplinas que tratam essas culturas na formação de educadores. Assim, em resposta aos movimentos anti-racistas culminaram na implementação de ações nas IES contra a manutenção da narrativa hegemônica como única. Hoje, no universo da dança, principalmente quando se fala de democratização da formação ou “decolonização” do currículo, podemos demarcar territórios de fala como estratégia para se considerar a pluralidade de epistemes ocupando esses espaços formais.

Os efeitos da colonização na produção das subjetividades, na elaboração do conhecimento e na definição dos perfis profissionais, apontam para um grave problema no ensino da dança nos cursos superiores: um problema de cunho racista. Os currículos relacionados com a estruturação dos projetos políticos pedagógicos desses cursos privilegiam referências de dança historicamente associadas a uma perspectiva dos centros de discussão de base eurocêntrica e norte-cêntrica, ou seja, hegemônicas. São currículos, portanto, impregnados de colonialismo. (OLIVEIRA, 2020, p. 47).

Quando falamos de decolonização do currículo da Licenciatura em Dança, IFG – campus Aparecida de Goiânia, é interessante pesar que as referências epistêmicas vão além das disciplinas e ações vinculadas à dança. Decolonizar o currículo é uma ação integral das áreas formativas do curso, quais sejam: pedagógica, artística, filosófica e profissional.

A integralidade e relação entre as disciplinas na graduação podem afetar diretamente nossas formas de educar, pesquisar e criar. Por exemplo, o fato do ensino da filosofia na Licenciatura em Dança estar vinculada apenas a bibliografias e referências de autores brancos, europeus ou estadunidenses; essa narrativa nos conduz a uma visão de realidade unicamente europeia e branca.

A lógica do penso, logo existo se assenta na perspectiva de que outros não pensam e, por conseguinte, não existem, fundando uma divisão radical entre aqueles que são capazes de produzir conhecimento universalizável e aqueles que são incapazes, aqueles que existem e os outros que inexistem. Isso converte a invisibilização de cosmovisões não-hegemônicas em instrumento de política de desaparecimento, violência e morte das populações racialmente minoritárias (BERNARDINO-COSTA, 2020, apud OLIVEIRA, 2020, p. 5).

A educação associada a uma história única ou narrativa unilateral hegemônica pode causar muitos efeitos negativos no desenvolvimento de uma educação emancipadora, como aponta Oliveira. “Primeiramente, pode-se verificar processos de invisibilizações ou perseguições de histórias e poéticas não-hegemônicas que se associam à circulação contínua de estereótipos sobre as produções coreográficas das minorias raciais.” (2022, p. 9). O autor acrescenta, ainda:

Em seguida, observa-se panoramas de violência na experiência artística de estudantes, professores e pesquisadores pretos e pretas da área da dança, porquanto o racismo é performado através da exaltação de princípios europeizados associados às noções de beleza, harmonia, ordem e por meio de estratégias pedagógicas que são reproduzidas sem uma reflexão sobre os mitos raciais, a produção de práticas artísticas racistas e a continuada normatização das violências institucionais no contexto universitário. (OLIVEIRA, 2021, p. 9).

Os apontamentos apresentados pelo autor mostram que os prejuízos são significativos na experiência acadêmica dos estudantes negros, atravessados por múltiplas violências do

sistema racista. A partir de relatos também é possível identificar prejuízos semelhantes na experiência formativa de estudantes indígenas nas IES.

A pesquisadora e ativista Guarani Sandra Benites atua como antropóloga, curadora de arte e educadora. No *Seminário Cultura e Democracia* (diversidades culturais no Brasil/mesa 05, 2022), disponível no YouTube, Benites traz um relato sobre a desvalorização dos conhecimentos e valores indígenas na formação acadêmica. Relata, ainda, a experiência de seu filho que se sentiu inferiorizado quando seus conhecimentos foram desconsiderados na academia. A autora acrescenta que os povos indígenas também têm suas formas de formular conhecimento, apesar desses não serem validados na academia.

Chamo atenção para o critério “b” apresentando nas normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para os cursos de Licenciatura, presentes no PPPI/IFG (2018).

b. concepção de docência como práxis educativa, intencional, pedagógica, metodológica e interdisciplinar em diferentes processos e espaços educativos. Constitui-se na indissociabilidade dos conhecimentos científicos e culturais, dos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo. A docência tem como princípio o compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma sociedade democrática, justa, inclusiva que vise à emancipação dos sujeitos, classes e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação. (PPI/IFG, 2018, p. 14-15).

Não tenho em vista desvalidar a importância dos métodos de ensino, ou as capacidades dos professores e qualidades dos conteúdos apresentados no decorrer da minha formação. Considero que esses foram fundamentais para meu desenvolvimento como estudante e para meu futuro como profissional da dança. Minha crítica é sobre como se mostra os números de representatividade entico-racial desenvolvidas a partir dos olhares de educadores negros e indígenas.

[...] deflagrou-se a dupla face da academia que, mesmo sendo ainda conservadora e, muitas vezes, opressora, é também um espaço altamente potente para o questionamento, seja ele qual for, demonstrando que a universidade é, e deverá sempre ser, um construto da sociedade em movimento, e que, portanto, deve também se colocar em movimento, buscando a atualização e acompanhamento das diferentes representações que estão sempre emergindo da sociedade. (CAVALCANTI; SOUSA, 2020, p. 62).

Chamo a atenção do leitor para os dados levantados no capítulo dois. Os dados do RH refletem uma formação onde a maioria dos educadores se autoidentificam pertencentes a cor/raça preta e parda. Entretanto, esses vão em contraposição expressiva às narrativas

indígenas e negras dispostas no currículo do curso, refletindo nas disciplinas, ações de pesquisa e extensão.

Muitas vezes me sinto desconectado do curso, principalmente em relação aos professores da formação específica artística, artística-cultural e artístico-educacional, por enxergar um número tão pequeno de pessoas negras ocupando esses espaços de poder na instituição. Em contraposição, o número de professores substitutos dentre os educadores que já atuaram pelo curso, ou funcionários nas funções que estão na base da pirâmide de poder no IFG, como os funcionários terceirizados, que atuam na limpeza, segurança etc. é notório que sua composição é de maioria negra. Essas imagens e imaginários chegam a mim, anunciando um sentimento de despertencimento em relação ao curso de arte.

Considero que a ausência de professores ou professoras negras e racializadas é um sinal que nos leva não apenas a reconhecer a composição racista dos profissionais envolvidos com as políticas de ensino-pesquisa-extensão, como também a organizar esforços e pressionar a instituição na elaboração de concursos que considerem e determinem o ingresso de profissionais pretos (OLIVEIRA, 2020, p. 17).

A discussão não se resume apenas às pessoas negras ocupando espaços de poder no corpo docente da graduação em dança, mas também discute a importância da incorporação das epistemes negras e indígenas em seu currículo, entendendo que esse é um espaço de poder e afirmação política, garantido que também tenhamos acessos a outras referências críticas para se pensar o universo da dança e do corpo.

Essa pequena representatividade dos acervos, citados no capítulo dois, ou até a generalização da pluralidade brasileira em apenas uma disciplina: Ateliê de Criação em Dança V – Danças Populares Tradicionais (54 horas), certamente não são suficientes para abarcar nossa grande diversidade cultural. Quando olho para os acervos de dança contidos no PPC me sinto em uma formação que reflete um país majoritariamente branco, onde disciplinas de cunho fora desse contexto parecem exóticas, nos mostrando apenas um pouco de outros elementos epistêmicos de dança. E essa não é efetivamente a realidade da população brasileira, de maioria negra.

Oliveira (2020), fala dos problemas sobre o ensino de dança a partir de lógicas de pensamentos hegemônicos. O autor acrescenta que esse sistema pode invisibilizar ou negar as histórias e poéticas não-hegemônicas. Por fim, a sensação de não estar integrado ao ambiente acadêmico e não se sentir presente nas dinâmicas sociais em posição equânime é entendido como “efeito diáspora”:

Além disso, nota-se aquilo que Veiga (2019) identifica como efeito diáspora: a sensação de não ser integrado aos modos de produção de conhecimento, de não se perceber pertencente ao ambiente em que se vive e de não ser incluído nas dinâmicas sociais em uma posição equânime com os demais membros da sociedade. (OLIVEIRA, 2021, p. 9).

Em nenhum dos acervos do PPC do curso de Dança os povos indígenas são diretamente citados, mesmo que suas diversidades culturais e suas relações íntimas com a dança sejam expressivamente abundantes. A diversidade de manifestações de danças de origem africana e afro-brasileira é imensa e extremamente significativa para o cenário da dança brasileira. A ausência de acervos que abarquem as danças afro-brasileiras de maneira direta é alarmante.

Nessa disparidade de ocupação dos espaços na formação, em relação às narrativas indígenas e negras, fica o sentimento de ausência e desvalidação, ao se considerar a importância de ser representado no PPC do curso de Licenciatura em Dança. A ausência de acervos desses povos oprimidos corrobora diretamente com a percepção de despertencimento e abandono de estéticas de dança historicamente subalternizadas e oprimidas. Essa ausência pode refletir também na forma que os egressos atuarão na sala de aula, formados com uma abordagem de educação monocultural que gera educadores com referências monoculturais de atuação nas escolas (OLIVEIRA, 2020).

Entretanto, ressalta-se que a existência desses espaços de afirmação étnico-raciais provém de múltiplas ações de resistência e lutas dos movimentos desses povos e grupos oprimidos. Historicamente, o Brasil negou suas referências negras e indígenas na educação formal e em seus espaços de poder, como por exemplo, em seus currículos. Mediante a isso, esses pequenos números de espaços de afirmação ainda sim são locais de ocupação e afirmação, que mesmo muito longe do ideal, já se mostram uma vitória da discussão anti-colonial em um país com bases racistas.

Desde que se tem opressão no Brasil também tiveram iniciativas de resistência e isso não se faz diferente nas IES, porém a diversificação racial nas universidades acontecerem vinculadas às políticas públicas de inclusão e permanência de pessoas negras e indígenas como o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – LDBEN 9394/96, a Lei 10.639/03, o Parecer CNE/CP 003/2004, a Resolução CNE/CP 01/2004, a Lei 11.645/08 e Estatuto da Igualdade Racial – Lei 12.288/10 . Essas diretrizes culminaram com um número maior de pessoas negras ocupando a educação formal. Em consequência, aumentou o número de pesquisas e ações críticas e resistência anti-racistas.

Essas narrativas vêm sendo produzidas por pessoas indígenas e negras, sobre suas experiências.

O autor Victor Hugo Neves de Oliveira (2020) discute sobre o aquilombamento como forma de resistência da comunidade negra na universidade e adverte que as mesmas estão situadas num contexto social opressor baseado em práticas classistas, racistas e sexistas. O aquilombamento é um possível caminho de fortalecimento das relações negras, criando trânsitos para “[...] reorganização epistemológica e valorização das corporeidades pretas nas universidades, surge das várias estratégias e mobilizações impetradas pelos quilombos ao longo da história do Brasil.” (OLIVEIRA, 2020, p. 49). Como ação, o aquilombamento nas IES é um caminho para enfrentar as dificuldades que se desenham na experiência social dos corpos pretos na academia.

Em relação à pauta da pluralidade epistêmica como via na educação, discussões acerca do currículo e dos métodos pedagógicos são necessárias do ponto de vista formativo. Luiz Rufino (2019) com suas produções acerca da Pedagogia das Encruzilhadas, abarca a filosofia de Exu (Senhor das encruzilhadas). Exu é um orixá cultuado por diferentes nações afro-diaspóricas, as encruzilhadas são usadas como local de oferenda ao orixá. As encruzilhadas são lugares onde as ruas, estradas e caminhos se cruzam.

“Exu é o princípio, o meio e o fim”, a filosofia do orixá está relacionado a todas as maneiras de ser e existir, como figura pluri-epistêmica, Exu pode ser entendido como elemento matricial em relação ao corpo e à educação, como descreve Luiz Rufino (2019).

O autor ressalta que, na Pedagogia das Encruzilhadas, o conceito Exu não está vinculado diretamente à religiosidade, mas sim a uma filosofia negra em diáspora. Rufino propõe um projeto pedagógico pautado no ensino crítico, pluri-epistêmico, aditivo e intrínseco ao corpo intitulado Pedagogia das Encruzilhadas. Um projeto de integração pautado na filosofia de Exu é um ponto de inclusão e trânsito para uma educação vinculada ao corpo e ao ensino crítico. Nas reflexões sobre Exu, o autor apresenta esta filosofia em diversas formas de se conceber a educação, intrínseca ao ser humano.

Este projeto pedagógico está vinculado à pauta das referências múltiplas na educação em constante movimento. Corrobora com a ideia de um projeto pedagógico que não nega as contribuições de diferentes perspectivas epistêmicas. O autor acrescenta que as narrativas hegemônicas que negam outros epistemes são anti-Exu (RUFINO, 2019).

Jarbas Siqueira Ramos (2019) faz reflexões acerca do corpo cênico e diversidade de referências epistêmicas e desenvolve a ideia de corpo-encruzilhada como um estado entre lugares. Ele propõe o corpo como local de encontros, um estado de encruzilhada, espaço de

movimento e trânsito entrecruzado/entremeado/misturado que simultaneamente é e cria. O corpo-encruzilhada é um olhar contra-hegemônico vinculando ao corpo. Sobre essa perspectiva é possível olhar o corpo como elemento de resistência constituído por múltiplos cruzos epistêmicos, estar em relação e pensar o corpo epistemologicamente plural em aprendizado. Ramos propõe o corpo como um espaço pluri-referenciado pelas epistemes, memórias e vivências no decorrer de seu desenvolvimento subjetivo e coletivo.

As reflexões de Ramos e Rufino mostram ser possível pensar outros caminhos para a dança, educação em dança e pedagogia como locais criativos, pluri-referenciados e interessantes. Essas discussões são fundamentais para se pensar a formação de professores no Ensino Superior.

3.1 SER ENCRUZILHADA, CORPO EM MOVIMENTO

Como afirma Evaristo (2020) as escrevivências são um ato de escrita das mulheres negras. Embora não tenha nascido como uma mulher negra, ainda assim compartilho coletivamente da experiência de vida de ser uma pessoa negra em uma sociedade racista. Como estudante negro proveniente da diáspora negra, me banho da escrevivência como poética de escrita para produzir uma possível leitura da minha formação acadêmica, ao me introduzir com voz e corpo no texto. Esses textos se relacionam ao corpo das reflexões acadêmicas distribuídas em todos os capítulos

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. (EVARISTO, 2020, p. 30)

Aqui estão distribuídas as escrevivências, os textos são conectados a experiências vividas no meu processo formativo que se dá desde meus primeiros contatos com a dança até o ingresso e desenvolvimento na formação em dança. Os mesmos são distribuídos de forma cronológica e podem ser lidos separadamente, entretanto, eles estão em conjunto esboçando minhas reflexões e provocações internas rumo a enfrentamentos críticos a respeito do curso.

Minhas primeiras memórias relacionadas à dança são na escola. Eu adorava dançar quadrilha. Para mim era um momento tão mágico estar em cena, no pátio da escola, nos dias

de festas juninas. Ainda tenho todas as fotos das quadrilhas que participei e elas são tão nostálgicas para mim. Relembro de dançar com todas as outras crianças e de me sentir tão bem, eu dancei desde a creche até o Ensino Fundamental 2.

No início da minha adolescência foi dito a meus familiares que dançar era algo inapropriado para um adolescente evangélico, que aquilo ia contra os dogmas da congregação ao qual minha família fazia parte, e, assim, eu não pude mais dançar. Nesse período vinha a mim um sentimento de prisão por não poder fazer aquilo que amava. Aquilo foi uma grande negação dos meus desejos em um momento em que eu estava me descobrindo enquanto corpo. Eu queria muito dançar, mas, em certo ponto, me foi dito tantas vezes que era algo diabólico que comecei a negar a dança por conta própria, reproduzindo o que enfiaram em minhas ideias.

Eu sempre fui muito tímido e solitário, na minha adolescência e juventude sempre tive muita dificuldade de me relacionar com as outras pessoas da minha faixa etária na pequena vila onde morava. Nesse período da minha vida fui atravessado pelos forrós comunitários no meu povoado. Grande parte da vila se juntava para dançar forró. Como um evento comunitário, ele sempre foi protagonizado por agentes locais relacionados a elementos afetivos de nossa cultura e memórias. Nas noites de quartas e sextas-feiras a comunidade se reunia para dançar nesse espaço comunitário. Esse encontro era uma das poucas festividades cotidianas que tínhamos ali. Participavam dos encontros de dança crianças, jovens, adultos e idosos.

Comecei a dançar forró escondido dos meus responsáveis. Naquele período a dança voltou a compor meus desejos existentes, dançar aquele forró comunitário me fazia sentir bem. Aprendi a dançar com mulheres mais velhas da comunidade, também consegui interagir melhor com outras pessoas da minha idade. Nesses momentos eu sentia uma forte sensação de pertencimento, mesmo com minhas dificuldades de interação social. Dançar forró comunitário nessas noites construíram minhas referências de desejo para estar no mundo das danças. O fazer comunitário de dança na minha vila tem um valor muito grande sobre minhas escolhas relacionadas à dança.

Recordo-me em um seminário que apresentei em grupo no IFG, na disciplina Estudos de caso I: dança e sociedade. Durante a apresentação do meu grupo, falávamos sobre a construção de autopercepção do corpo na história da humanidade. Nessa exposição entendi que sou integralmente corpo, tive uma explosão de epifania (hoje entendo como uma crise

eufórica no espectro autista). Senti algo, como se minha mente se abrisse para significados de minha identidade, como sujeito negro, sertanejo, sagaranense⁷, autista e outros. Esse corpo que diz tudo o que sou e quem sou. A ideia de corpo ao qual me refiro é o de essência completa, tanto da mente como extensão de nossos corpos em memórias, quanto dos movimentos impressos em nossos tecidos e células.

Naquele momento, diante da classe, dancei, pulei e fiquei emocionado, ali em êxtase todo o meu corpo foi atravessado por algo como eletricidade. Ao falar sobre esse tema com meus colegas e professora na formação superior, me foram trazidas noções identitárias do que compõe meu ser.

No ano de 2019, me recordo de estar em uma roda de debate em uma disciplina teórica que abordou o tema história do corpo e da dança. Ali tive minha primeira intuição sobre a necessidade de críticas à decolonialidade. Discutíamos sobre o desenvolvimento daquela disciplina ao longo do semestre, nessa discussão, questionei: o por quê até ali não termos estudado também outras historicidades de dança para além das europeias e estadunidenses? Por exemplo, as danças das culturas negras, orientais e indígenas. Ao decorrer do debate, um dos comentários, dado como uma possível resposta, me deixou insatisfeito e confuso: esse dizia que uma das possíveis explicações de estudarmos somente a história das danças hegemônicas e brancas se dá pelo fato dessas danças terem maior visibilidade no mercado de trabalho em que atuamos como artistas, educadores e pesquisadores.

Existir no universo Acadêmico é lembrar muitas vezes que o racismo é institucional. A história conectada a esse meio é construída a partir de muitas referências de autores racistas. Em uma das disciplinas vinculadas diretamente à formação pedagógica houve um episódio que me provocou profunda indignação. Um dos textos que refletiam sobre considerações acerca da humanidade nos foi dado como material para leitura. No texto o autor várias vezes se mostrava racista, com falas explícitas subjugando os povos indígenas e negros sobre uma perspectiva eurocêntrica ultrapassada de superioridade racial. Quando expus minha indignação na sala de aula me foram trazidas considerações acerca de observarmos as contribuições históricas desses autores para a humanidade e não o fato deles serem racistas. Desde então, sempre penso muito sobre essa questão, sempre observo quais autores ler, quais referências considerar, quais bibliografias implementar na minha formação.

⁷ Aquele que pertence ao distrito de Sagarana, Arinos/MG

Me pergunto sobre o outro lado da moeda, nem se quer foram trazidas outras referências e pontos de vista para além da hegemônica, o fato de não ter sido considerado autores negros e indígenas nessa disciplina corrobora com a visão racista desses autores.

Ao decorrer das disciplinas da minha formação superior em dança por vezes vi os recortes bibliográficos, em sua maioria produzidos por autores brancos, quando não brasileiros, oriundos da Europa. Da mesma forma, o próprio corpo docente do curso é majoritariamente composto por pessoas brancas. Como em um campo monocultural, percebo as narrativas educacionais atravessadas por um ponto de vista quase que único, ou seja, falar das danças, teatro, música, artes visuais, filosofia da educação e história da educação acontece majoritariamente pelo olhar de epistemes brancas eurocêntricas. Por muito tempo não notei que todas essas referências vêm de um recorte branco ocidental de se pensar a arte e a vida. Hoje, depois de cinco anos, me causa espanto por não tê-lo percebido antes.

O início da minha formação foi um período da minha vida onde eu estava me conectando com minha negritude, me entendendo como negro, mas, tudo ainda muito inicial. Essa conexão foi algo muito difícil. Não nasci em um lugar onde minha negritude fosse exaltada. Dentre meus 6 irmãos, eu e minha irmã somos os que tem traços negros mais evidentes: pele, nariz, cabelo e outros. Entre nós irmãos, as diferenças de fenótipos variam muito, desde pessoas loiras com olhos claros, até eu, minha irmã e mãe com pele e traços negros marcados.

Meu desejo de me conectar com minha negritude sempre foi muito grande. Quando cheguei no IFG queria muito fazer parte de grupos, me aquilombar junto a outras pessoas negras. Meu desejo passava por expectativas de atuar ativamente em movimentos e ações sociais. Sentia que o engajamento no IFG sobre essa temática em ações organizadas entre os estudantes era pouco expressivo, muito mais presente entre os estudantes do Ensino Médio Integrado do que na graduação. No IFG não tínhamos coletivos organizados para falar sobre o racismo institucional, não tínhamos uma organização estudantil negra no campus e pouquíssimos incentivos para isso por parte da instituição em prol do acolhimento desses estudantes negros.

No IFG pude participar de projetos interessantíssimos como iniciação artística, aulas de dança e projetos de extensão. Pude expandir e me apropriar de estéticas de danças para além das aulas do curso, por exemplo: o projeto de extensão balé para adultos foi o principal

e mais contínuo dentre essas atividades, e foi muito importante para muitas pessoas na graduação. Entretanto, gostaria de falar um pouco sobre o fazer do balé para mim. Nas aulas sempre senti que meu corpo e desejo iam em contraposição àquela estética de dança, nunca me senti realmente confortável ao fazê-la. Apesar disso, sempre senti a necessidade de estar ali, contra corpo, sobre a ideia de que o balé é essencial para minha formação enquanto bailarino, mesmo que no curso fora debatido criticamente a respeito da falácia na ideia do “balé ser a base para se dançar”. Mesmo assim, ele estava lá, colonizando meu imaginário e minhas percepções sobre dança e o corpo, como se fosse necessário tê-lo para ser reconhecido como artista e no mercado de trabalho da Dança.

Entre 2020 e 2021 tive a experiência de viver um ano na Alemanha, na cidade de Leipzig, onde morei por 12 (doze) meses, com meu companheiro Rhaul de Oliveira. Na Alemanha eu estudei dança contemporânea, a língua alemã e trabalhei no correio alemão, convivi em um espaço estudantil chamado BASECAMP que recebia vários estudantes de diversos lugares da Alemanha e do mundo. Neste espaço desenvolvi um trabalho de aulas para a disciplina de estágio I com aulas de dança e percepção corporal. Para além destes acontecimentos, estudei dança contemporânea no teatro Leipziger Tanztheater (LTT). Lá pude notar o quão significativo é o valor de ter referências de danças da cultura popular brasileira na minha formação como artista, educador e pesquisador de dança. Senti a falta de tê-las de maneira concreta em meu repertório de vivências corporais. As danças da cultura popular brasileira que eu domino como o coco de umbigada, ciranda de roda e gambá⁸ vêm de experiências vividas em minha comunidade.

Na Alemanha fui provocado várias vezes em formações e curso de dança sobre minhas relações com ela, sobre as danças brasileiras e o valor delas para o mundo. Ao estar em um país estrangeiro distante e com uma cultura diferente das minhas raízes, pude revê-las com outro olhar, os valores e conhecimentos vindos das epistemes dos povos originários, negros e brancos. Notei que, ao estar fora (em um país estrangeiro) e ver a grama do vizinho, me fez rever e valorizar meu olhar para dentro do meu terreiro.

Na Europa os sobrenomes chegam a ser mais importantes que os próprios nomes das pessoas. Na Alemanha tive a experiência de sentir o peso que meus sobrenomes Freitas da

⁸ O gambá é uma dança coletiva que só existe na vila de Sagarana, ganha esse nome porque na brincadeira é possível “roubar” o parceiro ou parceira de alguém que esteja dançando, como o gambá, animal conhecido por roubar ovos. (SILVA, 2021).

Silva carregam, neles sinto minha identidade negra negada com ausência completa de algum sobrenome africano. Mesmo sobre esse fato, meus fenótipos, cultura e identidade são negros. No lugar da ausência dessa nomeação ancestral negra existe somente a marca portuguesa entranhada na minha identidade, no meu nome familiar, nas minhas heranças, e isso diz tantas coisas sobre mim. Sou marcado pela escravização de minha ancestralidade familiar, fundamental para meus entendimentos enquanto pessoa. Fui inundado por essa revolta em meu sobrenome, senti seu peso sobre mim e a repulsa de tê-lo entranhado a minha essência.

Como artista, posso gozar da possibilidade de ter outro nome, o de artista, que para mim, tem peso genuíno de nomeação, então foi a busca de um nome meu, que realmente fale de minha família, dos meus. Após uma desesperançosa busca, achei diante de meus olhos os apelidos de meus avós maternos, como em meus avós e ancestrais muitas vezes os apelidos se guardam como nome, identidade. Então, busquei na minha avó chamada Dona Miluca (Sebastiana Fonseca da Silva) e meu avô chamado Seu Nô (Adelino Francisco da Silva) e juntos, em influência de meu ser, artisticamente como João Carlos Milucanô.

Outra experiência que me marcou na Alemanha foi nas aulas de criação em dança na Leipziger Tanztheater⁹. Nas aulas meu corpo se destacava por minha corporeidade característica banhada de referências de movimentos, pesquisas e experimentações pessoais relacionadas às culturas indígenas, negras e brancas: no modo de se mostrar, o jeito de pisar ao chão, mover os quadris, a flexão dos joelhos. O aterramento do corpo ao solo, característica muito presente nas danças negras afro-brasileiras, me distinguia da classe de estudantes e professores majoritariamente alemães. Recordo-me do sentimento orgulhoso do que me fez diferente naquela classe. Essas diferenças provocaram nos meus colegas e professores reações diversas tanto positivas quanto negativas, como em comentários e imaginários estereotipados superestimando minhas habilidades e as possibilidades no meu corpo como uma pessoa brasileira.

Em casos extraordinários do meu percurso formativo tive a oportunidade de ter aulas com duas professoras negras, que por um breve momento substituíram professoras efetivas da graduação. As aulas que tive com essas professoras fizeram parte de disciplinas do núcleo

⁹ O Teatro *Leipziger Tanztheater* (LTT) é um teatro de dança em Leipzig fundado em 1967. O LTT produz peças de teatro de dança completas e é também um centro de treinamento para a dança contemporânea. É um dos mais antigos teatros de dança pura da Alemanha. (LEIPZIG DANCE THEATRE, 2020).

específico de dança. Nessas experiências tive o prazer de me sentir muito próximo de referências educadoras negras na dança e também com seus conteúdos e metodologias vinculados a referências negras de se pensar a dança, levando em consideração que não é pelo fato das educadoras serem negras que elas estão vinculadas diretamente a danças negras, mas esse foi um fato muito proveitoso em minha trajetória. Pensar dança a partir de locais de conexão com o corpo, vinculadas às estéticas populares e contemporâneas negras me provocou bastante, eu pude me sentir, de alguma forma, representado.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa fui diagnosticado com transtorno do espectro autista (TEA)¹⁰. Com esse processo estou aprendendo cada vez mais a lidar e compreender meu corpo em suas múltiplas dimensões. Entendo o corpo como uma existência integral, que vai desde minhas dimensões físicas às extensões desse mesmo corpo como mente, cultura e interação social, todas interconectadas. Em relação à pesquisa não foi diferente, meu processo de escrita e reflexões desta temática são atravessadas minhas dificuldades e habilidades. Me senti muito ansioso e tive muitas crises durante o percurso de escrita, relacionadas principalmente à rigidez cognitiva que é uma característica presente no TEA, que está vinculado a flexibilidade cognitiva, que se desdobra em diferentes prejuízos de adaptação a novos acontecimentos. Devido a essas sensações, por muitas vezes me afastei da escrita, mas, ao mesmo tempo, esse tema está nos meus desejos de pesquisa, fala e também é um dos meus hiper-focos, outra característica vinculada ao TEA usada para descrever estado de concentração intensa por algo.

Nas minhas descobertas entendi a necessidade de dançar para controlar as crises da minha condição como autista. As crises se manifestam de formas diferentes, entre elas, as mais recorrentes são exaustão intensa física e mental, nesses momentos minha capacidade cognitiva é significativamente comprometida. Essas crises estão vinculadas ao sentimento de confusão e dificuldade para discernir e analisar as situações. Outras tipos de crises recorrentes são as relacionadas à hipersensibilidade, onde a maior parte dos meus sentidos são hiperestimulados e tendem a ser dolorosos, e, por fim, as mudanças súbitas de humor e irritabilidade vinculadas a dores físicas.

¹⁰ O espectro autista representa transtornos do neurodesenvolvimento, envolvendo alterações qualitativas e quantitativas da comunicação (linguagem verbal e não verbal), da interação social e do comportamento (estereotipias, padrões repetitivos e interesses restritos), que geralmente têm início antes dos 3 anos. Em termos etiológicos, tais alterações estão associadas à anomalia anatômica ou fisiológica do sistema nervoso central (SNC), a problemas constitucionais inatos pré-determinados biologicamente, e a fatores de risco. (BRASIL, 2005, p. 2).

O movimento sempre esteve entranhado em mim. Para amenizar as dores e crises no mundo tenho que me mover para me regular física e emocionalmente. Muitíssimas vezes antes de escrever dancei para amenizar minhas angústias e sensações da hipersensibilidade. O que foi e o que se torna minha escrita nesta monografia fala muito sobre esse percurso de auto descoberta do corpo.

Em minhas leituras para esta pesquisa me encontrei com André Luiz de Sousa (2020) relatando suas experiências como estudante negro do curso de Licenciatura em Dança da Federal de Minas Gerais. Ao lê-lo me senti conectado a seus relatos sobre a sua experiência de formação em dança na UFMG. Seus relatos e críticas falam de um lugar muito íntimo e parecido com as experiências que vivenciei na minha graduação. A sensação de despertencimento da academia é entendida como efeito diáspora. Ao mesmo tempo, o curso é na minha experiência um local de provocação e instrumentalização como sujeito que questiona criticamente a realidade, onde me sinto de alguma forma integrado, em movimento formulado e construindo conhecimento.

Eu fui afetado direta e intensamente ao sentir que compartilho com ele de muitas experiências e questionamentos em relação a nossos cursos, apesar de não nos conhecermos e da distância geográfica das formações. Ver-me em suas experiências me intrigou profundamente, pelo fato de sermos negros e estarmos na formação de dança, isso nos conecta de alguma forma.

Quando adolescente sempre me sentia mal com meu corpo em relação a minhas características entendidas como negras. Meu nariz largo, meu cabelo crespo, minha testa, minha pele negra e outras. A vida toda fui bombardeado por referências que exaltavam as características brancas, tanto através da televisão, quanto nas falas e experiências que tive nessas fases. Eu me agarrava ao máximo no que podia em minhas características que se aproximavam da branquitude. Escondia minhas marcas negras, me apegava a um ideal distante do meu ser. Eu ficava realmente triste por não me parecer mais com pessoas brancas, por não ter o cabelo liso, não ter o nariz fino. Foram muitos anos para construir minha autoestima, me compreender como uma pessoa bonita e inteligente. Eu não podia acreditar que eu era negro, porque toda vez que via uma pessoa negra na televisão elas estavam associadas a coisas ruins, eu não queria estar associado àquela gente, eu não queria estar associado àqueles valores ruins. Eu queria me tornar branco, esse desejo parecia quase que um sonho distante, encoberto de falsas esperanças e uma imaginação muito fértil.

Me lembro de experiências de racismo velado que sofri na graduação, uma das que me marcou profundamente foi a de um professor. Acredito profundamente que ele tenha sido racista comigo múltiplas vezes durante suas aulas. Mas, eu me sentia tão inseguro sobre aquilo pois eram atitudes muito sutis. Eu me questionava se aquilo realmente era racismo, se eu não estava inventando, se fosse atacado por falar algo e se fosse, o que eu poderia fazer? Eram muitos pensamentos negativos e medo. Eu estava longe de casa, e tendo a ser muito passivo em situações de risco. Mas, tudo aquilo, todas as falas me deixavam muito incomodado, eu sentia frio, repulsa, raiva, medo, e vontade de falar. Mas, falar o que? Como? Para quem? Quando cheguei em Goiânia eu não sabia nem sequer andar de ônibus, não sabia onde se comprava as coisas. Como eu iria me defender de ações racistas? Das piadinhas na frente de todos da turma que ninguém percebia? Será que eu estava distorcendo a realidade? Como viver, me integrar? Eu sentia o tempo todo que estava passando por isso sozinho. Apesar dessa situação ter sido bastante violenta, não levei adiante essa história, pois à época não me sentia seguro. Hoje me posiciono de forma diferente em situações semelhantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A possibilidade de questionar as estruturas racistas de manutenção da hegemonia branca na minha formação superior é um privilégio. O IFG também tem essa potência como um espaço aberto a discussões, reflexões e autocrítica. Esses espaços são muito importantes para provocar as estruturas sociais racistas e sua manutenção.

Decolonizar os currículos das formações em dança é um caminho para valorizar e contemplar as diversas epistemes em relação ao ensino de dança, considerando a diversidade dos estudantes da área. Os desafios enfrentados por estudantes indígenas e negros na IES brasileiras geram múltiplas interferências no desenvolvimento dos mesmos. O ensino pautado em lógicas de pensamento europeias e norte-americanas distanciam os estudantes de uma integração nas suas formações, diferente de uma formação pautada na diversidade e inserção desses estudantes de maneira integral a uma educação pluri-referenciada (OLIVEIRA, 2020). Considerando que a manutenção desses estudantes na graduação também pode estar vinculada à garantia de suas integrações ao processo formativo, compreender necessidades desses grupos é garantir que as disparidades criadas pelo racismo estrutural sejam minimizadas durante esse percurso.

Os apagamentos e abandonos históricos ainda se mostram expressivamente presentes no currículo de dança. A pouca inserção e demarcação de espaços para garantir que essas discussões ocorram no currículo da graduação corrobora com a manutenção dessa hegemonia citada. Sua manutenção se dá em âmbitos socioeconômicos e culturais na colonialidade do poder.

Os dados coletados acerca do currículo de dança são preocupantes se considerarmos suas representatividades na estrutura do curso. Mesmo vinculados às ações de pesquisa e extensão, esse número ainda se mostra muito menor em relação às atividades de mesmo cunho vinculadas a narrativas hegemônicas. Entretanto, as pesquisas em relação à dança ainda são muito recentes, estamos falando de uma área do conhecimento que, mesmo com sua larga difusão e conexão à história da humanidade, ainda passa por muitas invalidações na sociedade brasileira. Através de lutas e resistências, a dança começa a ocupar lugares nas IES pelo país.

As danças e epistemes desses povos estão à prova constantemente em uma sociedade racista, que nega boa parte de suas raízes. A luta contra o sistema racista e opressor não é uma luta só dos povos oprimidos. Para que as transformações caminhem em uma sociedade tão miscigenada como a nossa, essa luta se faz pertinente também para a branquitude.

A inclusão e desenvolvimento de epistemes indígenas, assim como a negra, se mostra muito interessantes para contribuir construtivamente com o universo da formação superior em dança. Projetos e ações como a Pedagogia das Encruzilhadas, que discute sobre a educação como um espaço pluri-epistêmico e pluri-referenciado, são caminhos para a possível integração das epistemes nos métodos pedagógicos do ensino de dança.

A dança como um instrumento de autodescoberta do corpo e a relação entre diferentes corpos têm um papel importantíssimo na luta contra a manutenção de narrativas hegemônicas por suas reflexões a respeito do corpo e identidade. Como educadores, artistas e pesquisadores, nosso papel nessas ações de afirmação e transformação social, principalmente referente ao corpo, certamente são fundamentais.

Compreendemos que se os currículos estruturam a produção do conhecimento a partir de parâmetros unicamente eurocêntricos, é necessário criar discussões sobre esse currículo e pensar em estratégias de elaborações de novos componentes curriculares e ementas. Se as referências bibliográficas utilizadas nos diálogos com os saberes estão relacionadas às lógicas brancas, é imprescindível convocar as pessoas responsáveis pela elaboração dos projetos políticos e pedagógicos para uma discussão e encontrar representatividade nos núcleos docentes estruturantes ou nas organizações pretas externas às universidades. (OLIVEIRA, 2020, p. 16).

Essa revisão é necessária e deve ser considerada a possibilidade da implementação de disciplinas diretamente conectadas a acervos das manifestações artístico-culturas de dança dos povos originários e negros. Assim como a atuação do IFG sobre a formação dos professores com foco na atuação de escolas do Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio, onde terão um contingente expressivo de alunos pardos e pretos, e o ensino das culturas negras e indígenas instituído por leis como: LDBEN 9394/96, a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08.

A implementação de acervos de dança vinculados a essas narrativas abre caminho para a transgressão de estruturas de manutenção da hegemonia branca. Incomoda-me o fato de estarmos privados de contingentes significativos desses locais de potências no currículo para desconstruir e construir novos imaginários a respeito do ensino da dança no Brasil.

A partir das minhas experiências pessoais e formativas, demonstradas através das minhas escrevivências, sigo em direção à valorização de narrativas historicamente oprimidas e, por fim, na construção de uma sociedade brasileira de dança diversa e conectada, de forma equilibrada às matrizes étnico-culturais que nos formam como nação. Meus desejos de seguir pesquisando sobre o corpo e a dança se acenderam muito ao decorrer deste trabalho. Quero contribuir e corroborar com pesquisas e ações rumo a novas perspectivas de se pensar a educação que sejam pautadas na valorização de múltiplas epistemes. Meu desejo é atuar localmente, pensando globalmente.

REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, p. 89 – 117, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.** Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 23 ago. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Departamento de Ações Programáticas Estratégicas.** Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/dir_tea.pdf>. Acesso em: 01 out. 2021.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, Niñez y Juventud, v. 8, n. 1, p. 607 – 630, 2010.

CAVALCANTI, Raquel Pires; DE SOUSA, Andre Luiz. “Antônio” e o desvelar de uma negritude: processo de criação coreográfica enquanto propulsor da construção do discurso negro dentro da academia. **Pitágoras** 500, v. 10, n. 1, p. 54 – 65, 2020.

CENTRO DRAGÃO DO MAR DE ARTE E CULTURA. **Minicurso “Pedagogia das Encruzilhadas” com Luiz Rufino.** YouTube: Dragão do Mar, 2020. Vídeo (1:56:05). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=il0mhfDcAlg>>. Acesso em: 7 nov. 2022.

CENTRO DRAGÃO DO MAR DE ARTE E CULTURA. **Minicurso “Pedagogia das Encruzilhadas” com Luiz Rufino: Encontro 2/2.** YouTube: Dragão do Mar, 2020. Vídeo (2:09:40). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kgph51NAdVA>>. Acesso em: 8 nov. 2022.

CENTER FOR ADVANCED STUDIES. **Edgardo Lander.** Instituto Humanistas Unisinos. Disponível em: <<http://www.calas.lat/en/content/edgardo-lander>>. Acesso em: 9 dez. 2022.

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade.** Scripta, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2009.

EVARISTO, Conceição. **A escrevivência e seus subtextos.** Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo, p. 26-47, 2020.

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

FUNARI, Pedro Paulo A.; DE CARVALHO, Aline Vieira. **Palmares, ontem e hoje**. Zahar, 2005.

GROSFOGUEL, Ramón. **Decolonialidad del poder con Ramón Grosfoguel**. Códigos Libres, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2_dkACDYuO0>. Acesso em: 14 jun. 2021.

GUARATO, Rafael. **Del abandono como práctica historiográfica para una historiografía del abandono**. *Investigaciones en Danza y Movimiento*, v. 1, p. 3-21, 2019.

GRUPO AUTÊNTICA. **Nelson Maldonado-Torres**. Grupo Autêntica. Disponível em: <<https://grupoautentica.com.br/autentica/autor/nelson-maldonado-torres/1693>>. Acesso em: 9 dez. 2022.

INSTITUTO CULTURA E DEMOCRACIA. **MESA 05 – Diversidades culturais no Brasil atual**. YouTube: Seminários Cultura e Democracia. 2022. Disponível em: <<https://youtu.be/g4XvXshKf28>>. Acesso em: 22 dez. 2022.

IFG: Instituto Federal de Goiás – Ministério da Educação. **Projeto Pedagógico do Curso**. 2013.

IFG: Instituto Federal de Goiás – Ministério da Educação. **Projeto Pedagógico do Curso**. 2018.

IFG: Instituto Federal de Educação. **O IFG**. IFG. 2016. Disponível em: <<https://www.ifg.edu.br/apresentacao-a-instituicao>>. Acesso em: 5 nov. 2022.

IFG: Instituto Federal de Goiás – Ministério da Educação, 2018. **Projeto Político Pedagógico Institucional – PPPI/IFG**. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/attachments/article/11548/PPPI_IFG_2018.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

INSTITUTO HUMANISTAS UNISINOS. **O legado de Aníbal Quijano para o pensamento latino-americano descolonizado**. Instituto Humanistas Unisinos. 2018. Disponível em: <<https://www.ihu.unisinos.br/categorias/188-noticias-2018/579677-o-legado-de-anibal-quijano-para-o-pensamento-latino-americano-descolonizado>>. Acesso em: 9 dez. 2022.

KRENAK, Ailton. **Diálogos: desafios para a decolonialidade**. UnB TV, 2019. Disponível em: <https://youtu.be/qFZki_sr6ws>. Acesso em: 25 set. 2021.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MAIA, Bruna Soraia Ribeiro; DE MELO, Vico Denis Sousa. A colonialidade do poder e suas subjetividades. **Teoria e Cultura**, v. 15, n. 2, 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, p. 127-167, 2007.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Trad. Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2007.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. Companhia das letras. São Paulo, 1998.

OLIVEIRA, Victor Hugo Neves de. O cão celebra com o rabo, mas morde com a boca: pistas iniciais para a produção de uma dança preta. **Revista Rascunhos-Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas**, v. 7, n. 1, 2020.

OLIVEIRA, Victor Hugo Neves de. Dança e racismo: apontamentos críticos sobre o ensino de história da dança. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, v. 12, 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación. **Journal of world-systems research**, v. 11, n. 2, 2000. p. 342-386. Colonialidad y modernidad-racionalidad, 2005. Disponível <<https://pt.scribd.com/doc/36091067/Anibal-Quijano-Colonialidade-e-Modernidad-e-Racionalidade>>. Acesso em: 20 mar. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2000.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos avançados**, v. 19, p. 9-31, 2005.

SILVA, Alvarinda de Jesus. **Gambá**. Sagarana, Arinos/Minas Gerais. 2021.

RAMOS, Jarbas Siqueira. Desvelando o corpo-encruzilhada: reflexões sobre a encruzilhada como espaço de interseção. **Anais Abrace**, v. 20, n. 1, 2019.

VEIGA, Lucas Motta. Descolonizando a psicologia: notas para uma Psicologia Preta. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 31, p. 244-248, 2019.

UFMG. **Conceição Evaristo**. Literafro – O portal da literatura Afro-Brasileira. 2022. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>>. Acesso em: 21 dez. 2022.

Documento Digitalizado Público

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC Versão Final

Assunto: Trabalho de Conclusão de Curso - TCC Versão Final
Assinado por: Matheus Souza
Tipo do Documento: Documentos
Situação: Finalizado
Nível de Acesso: Público
Tipo do Conferência: Cópia Simples

Documento assinado eletronicamente por:

■ **Matheus Pereira de Souza, ASSISTENTE EM ADMINISTRACAO**, em 22/03/2023 17:09:41.

Este documento foi armazenado no SUAP em 22/03/2023. Para comprovar sua integridade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/verificar-documento-externo/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 406702

Código de Autenticação: 3774d5b657

