



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
ESCOLA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS (EMAC)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES DA CENA

KAYARA CASTILHO PIMENTA

**UM OLHAR DECOLONIAL PARA O PROCESSO
DE CRIAÇÃO EM DANÇA NA ESCOLA MUNICIPAL
DE ARTES DE APARECIDA DE GOIÂNIA – GO**



GOIÂNIA
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
ESCOLA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☒ Dissertação ☐ Tese ☐ Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

KAYARA CASTILHO PIMENTA

3. Título do trabalho

UM OLHAR DECOLONIAL PARA O PROCESSO DE CRIAÇÃO EM DANÇA NA ESCOLA MUNICIPAL DE ARTES DE APARECIDA DE GOIÂNIA – GO

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Marlini Dorneles De Lima, Professora do Magistério Superior**, em 28/06/2022, às 16:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **KAYARA CASTILHO PIMENTA, Discente**, em 29/06/2022, às 11:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2998414** e o código CRC **02A9AFD4**.

KAYARA CASTILHO PIMENTA

**UM OLHAR DECOLONIAL PARA O PROCESSO DE CRIAÇÃO EM DANÇA NA
ESCOLA MUNICIPAL DE ARTES DE APARECIDA DE GOIÂNIA – GO**

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Artes da Cena, na Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Mestre em Artes da Cena.

Área de concentração: Dança, Teatro e Direção de Arte.

Linha de pesquisa: Estudos transversais em Teatro, Dança e Direção de Arte

Orientadora: Profa. Dra. Marlini Dorneles de Lima

GOIÂNIA

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Pimenta, Kayara Castilho
Um Olhar Decolonial Para O Processo De Criação Em Dança Na
Escola Municipal De Artes De Aparecida De Goiânia – Go [manuscrito] /
Kayara Castilho Pimenta. - 2022.
288 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Marlini Dorneles de Lima.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Escola
de Música e Artes Cênicas (Emac), Programa de Pós-graduação em
Artes da Cena, Goiânia, 2022.

Bibliografia. Anexos.

Inclui fotografias, gráfico, lista de figuras.

1. Dança.. 2. Decolonialidade. . 3. Pandemia. 4. Experiências
educacionais.. 5. Processo de Criação. . I. Lima, Marlini Dorneles de,
orient. II. Título.

CDU 7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

ESCOLA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 06 da sessão de Defesa de Dissertação de Kayara Castilho Pimenta, que confere o título de Mestra em Artes da Cena, na área de concentração em Teatro, Dança e Direção de Arte.

Aos dezesseis dias do mês de maio de dois mil e vinte e dois, a partir das quatorze horas, via videoconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada “UM OLHAR DECOLONIAL PARA O PROCESSO DE CRIAÇÃO EM DANÇA NA ESCOLA MUNICIPAL DE ARTES DE APARECIDA DE GOIÂNIA GO”. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Marlini Dorneles Lima (FEFD/UFG), com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Valéria Maria Chaves de Figueiredo (FEFD/UFG) membro titular interno e Professora Doutora Neila Cristina Baldi (UFSM) membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata aprovada pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Marlini Dorneles de Lima, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos dezesseis dias do mês de maio de dois mil e vinte e dois.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

Documento assinado eletronicamente por **Valéria Maria Chaves De Figueiredo, Professor do Magistério Superior**, em 16/05/2022, às 16:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Neila Cristina Baldi, Usuário Externo**, em 16/05/2022, às 17:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marlini Dorneles De Lima, Professora do Magistério Superior**, em 17/05/2022, às 09:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2907761** e o código CRC **0926EDA9**.

DEDICATÓRIA

Figura 01 - Dois corações



Fonte: Tamyrís Dias - Foto e cinema, 2016

***Aos corações que batem fora do meu peito,
Laura e Davi!***

Neste caminhar agradeço

A Deus, por me conceder a cada dia uma nova chance de recomeçar e ser uma pessoa melhor, obrigada por Seus planos em minha vida serem maiores que os meus sonhos. Obrigada Senhor por me carregar no colo, quando minhas pernas já não podiam continuar caminhando e por não soltar a minha mão nas trilhas desta vida. Agradeço pela minha família e por meus filhos que são minha fortaleza. Deus, sou grata pelas pessoas maravilhosas que o Senhor tem colocado na minha. Obrigada por me dar muito mais do que eu mereço!

Aos meus filhos Laura e Davi, por me fazerem renascer e me tornar uma mulher cada dia mais forte. Vocês são a razão de todo o meu esforço, de todas as minhas lutas, lágrimas, melhores alegrias e meu maior motivo para seguir em frente todos os dias, com esperança em um mundo melhor. Com vocês meus dias são cheios de aventuras, loucuras e sorrisos. Amo vocês “ao infinito e além”!

Às Mulheres da minha vida:

À minha avó, dona Irmia Pimenta, por amor e dedicação em nossa criação, pelos sábios ensinamentos de vida, pela educação e por tudo que a senhora fez por mim e minhas irmãs. Minha vozinha, te amo.

À minha mãe, Dalma Aparecida de Castilho Pimenta, por me dar a vida, me ensinar a ser forte, corajosa e nunca desistir. Somos guerreiras!

Às minhas irmãs, Flaviely Pimenta e Karynne Pimenta, por estarem sempre ao meu lado, nos melhores e piores momentos da minha vida, permaneceremos sempre unidas ainda que separadas pela distância. Vocês são “as minhas pessoas nesse mundo”!

À minha querida orientadora Dr^a. Marlini Dorneles de Lima, por cada ensinamento, pelo tempo dedicado a mim, pelas ricas trocas de experiências e saberes. Obrigada por me apresentar um outro olhar para a dança, por caminhar comigo e me ajudar a crescer. Nossa trajetória de mulheres, mães, artistas, pesquisadoras e corpos dançantes foi alimento para esta escrita.

À minha sogra Cida, por não medir esforços para me ajudar nesta caminhada. Obrigada por ser minha rede de apoio no cuidado e amor com os gêmeos.

À minha amiga/mãe Cinara Santana por estar sempre comigo, dando-me força, acolhendo-me e “puxando minha orelha”. Obrigada pelas conversas e discussões sobre dança, feminismo, educação, vida. Quanto orgulho sinto em vê-la trilhando os caminhos acadêmicos da Dança. Você é o melhor presente que a Dança do ventre me deu há 14 anos. Obrigada por me apoiar sempre e não me deixar desistir!

À minha amiga Ms. Carolina Castro, minha inspiração diária. Aquela que está comigo desde a minha inscrição neste mestrado, sempre disposta a me ajudar, orientando-me, socorrendo nos desesperos com a escrita e compartilhando comigo sua trajetória de doutorado. Amiga, sem você eu não teria arriscado e não estaria aqui hoje. Obrigada por cada conversa, cada ensinamento, cada livro. Minha futura Doutora.

À minha amiga Ms. Larissa Pereira, pela caminhada que trilhamos na “EMEI”, pela amizade, união e companheirismo em minhas ideias “malucas”. Obrigada por toda ajuda com o “comitê de ética”, pelas inúmeras conversas, risadas e desabafos. “Áreas Forever”

À minha querida amiga Dr^a. Elisabeth, por toda a ajuda, pelos desabafos, por me dar forças para continuar, pelas tardes de estudo, pelas leituras, pelos livros, revisões e todos os ensinamentos. Obrigada por sua amizade e preocupação, você é inspiração para mim!

À minha companheira de caminhada neste mestrado, Ravana Lobo, pelas horas de conversa, pelo apoio, pelas traduções e pelo carinho. Ninguém solta a mão de ninguém, seguiremos!

À minha amiga e companheira de formação Dr^a. Valleria Araújo, por todo o incentivo, pelas dicas, pelo cuidado e pela força para persistir.

À minha amiga e companheira de formação, Ms. Pollyana de Paula, pelo incentivo, pelas dicas, pelas inúmeras conversas sobre os estudos e sobre a vida. Obrigada por cada palavra de força e carinho.

Às minhas alunas da Escola Municipal de Artes por atravessarem minha vida com seus saberes, sorrisos, afetos e por resistirem comigo a este momento de isolamento. Vocês são meu motivo para continuar lutando por uma educação libertadora.

Às professoras deste programa que atravessaram minha trajetória discente, Dr^a. Renata de Lima Silva, Dr^a. Valéria Maria Chaves Figueiredo e Dr^a. Fernanda Pereira da Cunha. As experiências, vivências e encontros com cada uma de vocês foram muito importantes para meu crescimento acadêmico.

À disciplina, “experiências educacionais e poéticas populares” ministrada por duas mulheres admiráveis Dr^a. Marlini Dorneles de Lima e Dr^a. Renata de Lima Silva. Essa disciplina foi um divisor de águas na minha vida e no meu processo de construção do conhecimento, pois me proporcionou olhares outros para cultura, religião, tradição e dança. Obrigada por descolonizarem meu inconsciente carregado de marcas e preconceitos invisíveis.

A todas as mulheres que já atravessaram e ainda atravessarão meu caminhar nesta jornada, que é tão cara a uma mãe, educadora, dona de casa, mulher e artista, que se desdobra para pesquisar enquanto trabalha, cuida dos filhos e dos afazeres domésticos.

Às mulheres que se fazem presentes nesta banca de defesa: Valeria Maria Chaves Figueiredo e Neila Cristina Baldi.

A eles:

Ao meu pai, Carlos Roberto da Silva Pimenta (in memoriam) por me dar a vida e por me amar incondicionalmente até os meus 8 anos. Você se foi tão cedo, sinto sua falta todos os dias!

Ao núcleo coletivo 22, pela oportunidade de fazer parte deste grupo de pesquisa tão diverso e cheio de saberes. Obrigada pelos encontros, diálogos, experiências, ensinamentos, momentos de troca e crescimento.

Aos professores deste programa de pós-graduação, pelos valiosos ensinamentos.

Aos alunos do Curso Poéticas Decoloniais em dança, da Escola Municipal de Artes, pela oportunidade de estar com vocês e juntos construirmos uma dança que luta contra os paradigmas que envolvem os “meninos que dançam”.

Ao meu amigo, companheiro de trabalho e agora de mestrado, Daniel Herrero, por toda ajuda, apoio e pelo trabalho impecável no design gráfico desta dissertação.

Ao programa de pós-graduação em Artes da Cena (PPGAC-UFG).

À escola Municipal de Artes, por proporcionar o desenvolvimento desta pesquisa.

Epígrafe

Figura 02: Os sujeitos dançantes: Estudantes da Escola Municipal de Artes de Aparecida de Goiânia, interlocutores deste estudo.



Fonte: diário de campo fevereiro de 2020.

DEIXA EU ME APRESENTAR
QUE EU ACABEI DE CHEGAR
DEPOIS QUE ME ESCUTAR
VOCÊ VAI LEMBRAR MEU NOME

É QUE EU SOU DUM LUGAR
ONDE O CÉU MOLHA O CHÃO
CÉU E CHÃO GRUDA NO PÉ
AMARELO, AZUL E BRANCO

DEIXA EU ME APRESENTAR
QUE EU ACABEI DE CHEGAR
DEPOIS QUE ME ESCUTAR
VOCÊ VAI LEMBRAR MEU NOME

É QUE EU SOU DUM LUGAR
ONDE O CÉU MOLHA O CHÃO
CÉU E CHÃO GRUDA NO PÉ
AMARELO, AZUL E BRANCO

EU NÃO SEI (NÃO SEI), NÃO SEI (NÃO SEI)
NÃO SEI DIFERENCIAR VOCÊ DE MIM
NÃO SEI (NÃO SEI), NÃO SEI (NÃO SEI)
NÃO SEI DIFERENCIAR

AO MEU PASSADO
EU DEVO O MEU SABER E A MINHA IGNORÂNCIA
AS MINHAS NECESSIDADES, AS MINHAS RELAÇÕES
A MINHA CULTURA E O MEU CORPO
QUE ESPAÇO O MEU PASSADO DEIXA PARA A MINHA
LIBERDADE HOJE?
NÃO SOU ESCRAVA DELE

EU VIM PRA TE MOSTRAR
A FORÇA QUE EU TENHO GUARDADO

O PEITO 'TÁ ESCANCARADO
E NÃO TEM MEDO, NÃO, NÃO TEM MEDO
EU CANTO PRA VIVER
EU VIVO O QUE TENHO CANTADO
A MINHA VOZ É MEU IMPÉRIO
A MINHA PROTEÇÃO

EU VIM PRA TE MOSTRAR
A FORÇA QUE EU TENHO GUARDADO
O PEITO 'TÁ ESCANCARADO
E NÃO TEM MEDO, NÃO, NÃO TEM MEDO
EU CANTO PRA VIVER
EU VIVO O QUE TENHO CANTADO
A MINHA VOZ É MEU IMPÉRIO
A MINHA PROTEÇÃO

MEU CAMINHO É NOVO, MAS MEU POVO NÃO
MEU CORAÇÃO DE FOGO VEM DO CORAÇÃO DO
MEU PAÍS
MEU CAMINHO É NOVO, MAS MEU POVO NÃO
O NORTE É A MINHA SETA, O MEU EIXO, A MINHA RAIZ
E QUANDO EU CANTO COR
E QUANDO EU GRITO COR
E QUANDO EU ESPALHO COR
EU CONTO A MINHA HISTÓRIA

NÃO SEI (NÃO SEI), NÃO SEI (NÃO SEI)
NÃO SEI DIFERENCIAR VOCÊ DE MIM
NÃO SEI (NÃO SEI), NÃO SEI (NÃO SEI)
NÃO SEI DIFERENCIAR.



AMARELO, AZUL E BRANCO.
Compositoras: Ana Clara Caetano Costa /
Vitoria Fernandes Falcão.

RESUMO

Este estudo nasce das memórias e inquietações de um corpo que carrega consigo marcas de uma educação hegemônica, racista, patriarcal e colonial. Busca-se investigar uma proposta artística e pedagógica para o processo de ensino e criação em dança na Escola Municipal de Artes de Aparecida de Goiânia por meio de uma perspectiva decolonial. O percurso desta pesquisa foi trilhado entre os meses de fevereiro a novembro de 2020, surpreendida pela pandemia da COVID-19, decretada em 11 de março deste mesmo ano pela OMS, a qual nos conduziu a uma nova realidade (virtual) para as aulas de dança, provocada pelo momento de isolamento/distanciamento que atravessou nossos corpos, sentires, fazeres e pensares. As trilhas desta pesquisa foram conduzidas pelo escopo teórico e reflexivo do pensamento decolonial, perspectiva pedagógica que provoca *outros* olhares para o processo artístico pedagógico, por meio de experiências sensíveis entre as danças orientais árabes e as potencialidades multissensoriais tecidas nas memórias e saberes que os sujeitos carregam. Diante disso, comprometemo-nos realizar os seguintes procedimentos metodológicos: coleta de dados, rodas de conversa, diário de bordo, fotografias e filmagens, que nos apontaram para uma expressiva transformação em nosso fazer dança na escola, que nesse momento foram as danças orientais árabes, por meio de práticas coletivas, plurais e dialógicas, amparadas principalmente pelos pensamentos de Santos (2011; 2019; 2020; 2021), Lima (2016), Rolnik (2019), Freire (2019; 2016), Mota Neto (2016), Silva (2016), hooks (2017), Krenak (2020), dentre outros, que serão de grande importância para esta caminhada de luta e resistência, em busca de uma dança possível a todo e qualquer corpo. O trajeto que percorremos foi desenhado por três lugares/momentos, dos quais floresceram processos criativos, construídos por meio de práticas artístico-pedagógicas, traduzidos em poéticas dançadas.

PALAVRAS-CHAVE: Dança. Decolonialidade. Pandemia. Experiências educacionais. Processo de Criação.

ABSTRACT

This research study was born from the memories and concerns of a body that carries with it marks of a hegemonic, racist, patriarchal and colonial education. It seeks to investigate an artistic and pedagogical proposal for the teaching and creation process in dance at the Escola Municipal de Artes in Aparecida de Goiânia through a decolonial perspective. The course of this research was carried out between the months of February and November of 2020, surprised by the COVID-19 pandemic, decreed on March 11th of the same year by OMS, which led us to a new (virtual) reality for our dance classes, provoked by the moment of isolation/distance that crossed our bodies, feelings, actions and thoughts. The paths of this research they werw guided by the theoretical and reflective scope of decolonial thinking, a pedagogical perspective that provokes other looks at the pedagogical artistic process, through sensitive experiences between the Arab oriental dances and the multi-sensory potentialities woven into the memories and knowledge that the subjects carry. In view of this, we committed to carry out the following methodological procedures: data collection, conversation circles, logbook, photographs and filming, which pointed us to an expressive transformation in our dancing classes at school, which at that moment were the Arab oriental dances, through collective, plural and dialogic practices, supported mainly by the thoughts of Santos (2011; 2019; 2020; 2021), Lima (2016), Rolnik (2019), Freire (2019; 2016), Mota Neto (2016), Silva (2016), Hooks (2017), Krenak (2020), among others, which will be of great importance for this journey of struggle and resistance, in search of a dance that is possible for any and every body. The path we traveled was designed by three places/moments, from which creative processes flourished, built through artistic-pedagogical practices, translated into danced poetics.

KEYWORDS: Dance. Decoloniality. Pandemic. Educational Experiences. Creative Process.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Dois corações.....	4
Figura 02 – Os sujeitos dançantes: Estudantes da Escola Municipal de Artes de Aparecida de Goiânia, - locutores deste estudo.....	9
Figura 03 – Minha DANÇA, meu VENTRE.....	19
Figura 04 – Mãos dadas.....	30
Figura 05 – Encontros.....	31
Figura 06 – Estudantes L. e C., da oficina Poéticas decoloniais em Dança, da Escola Municipal Artes de Aparecida de Goiânia.....	91
Figura 07 – Estudantes N., L., e E. em uma atividade de colagem na qual cada estudante da turma trouxe uma dança do seu universo para compartilhar com os colegas.....	97
Figura 08 – Os SUJEITOS desta pesquisa.....	100
Figura 09 – A potência diferença - Singularidades e Pluralidades.....	106
Figura 10 – Matrizes estéticas – desenhando cartografias inventivas.....	117
Figura 11 – Trajetórias Coletivas.....	126
Figura 12 – A Árvore.....	128
Figura 13 – Mapa com as localizações.....	134
Figura 14 – Passagem – Fachada da Escola Municipal de Artes de Aparecida de Goiânia.....	138
Figura 15 – Sala multidisciplinar utilizada por todas as linguagens da arte (Conjunto de quatro imagens)	139
Figura 16 - Memórias: Estudantes, C. e L. em nossa apresentação no I encontro de articulação dos Conselhos Escolares Municipais. Goiânia.....	141
Figura 17 – Aula: Estudantes C. e L. em um momento de alongamento coletivo durante uma de nossas aulas na Escola Municipal de Artes, Aparecida de Goiânia.....	142
Figura 18 – Aula 03 - experimentando movimentos e elementos, explorando o espaço e o contato com o outro.....	152

Figura 19 – 4º Encontro - estudantes experimentando a atividade do espelho.....	154
Figura 20 – Gerações – estudantes em momento de experimentação de movimentos.....	164
Figura 21 – Desenho cartográfico (Conjunto de duas imagens)	167
Figuras 22 – Desenhando dança – experiências decoloniais em dança (Conjunto de cinco imagens)	170
Figura 23 – Vivências com o Said - fotos extraídas de vídeos das experiências vividas em nossos últimos encontros antes da pandemia (Conjunto de quatro imagens)	173
Figura 24 – O último encontro presencial - Estudantes em nossas últimas vivências presenciais, compartilhando abraços e presenças (Conjunto de duas imagens)	177
Figura 25: Roda de conversa virtual - os diálogos após a aula, onde apenas quatro meninas estavam presentes.....	181
Figura 26 – Espaços e movimentos - Imagens extraídas de vídeos enviados por estudantes em processos de criação, construídos de maneira individual e singular, explorando espaços e movimentos diversos durante o isolamento (Conjunto de sete imagens)	184
Figura 27 – Partilha amorosa - Processos coletivos de criação em dança: Mães, Avós, Filhas, filhos e netas partilhando saberes e sentimentos (Conjunto de 12 imagens)	195
Figura 28 – Raízes - Desenhos enviados por estudantes durante a atividade raízes (Conjunto de quatro imagens).	201
Figura 29 – Memórias dançantes – fotos partilhadas por algumas estudantes durante a atividade (Conjunto de quatro imagens)	204
Figura 30 – Encontros - visitas realizadas aos estudantes (Conjunto de 17 imagens)	207
Figura 31 – Matrizes estéticas em movimento (Conjunto de seis imagens)	213
Figura 32 - Eu luto por vocês	216
Figura 33 – Roda de conversa: parque Lafhalet – Aparecida de Goiânia	221
Figura 34 – Experimentação da matriz estética Leques – elemento das danças orientais árabes	225

Figura 35 – Experimentação da matriz estética Bastão – elemento das danças orientais árabes	225
Figura 36 – Experimentação da matriz estética Veu – elemento das danças orientais árabes que se transformaram em asas, quando chegou ao parque	226
Figura 37 – Momento de experimentação da matriz estética asas – elemento das danças orientais árabes	227
Figura 38 – Challenge - momentos de desconstruções e construções outras em dança (Conjunto de seis imagens)	229
Figura 39 – Diálogos – Estudantes do grupo asas em momento de diálogos e reflexões acerca do processo de criação	231
Figura 40 – Leques - Estudantes M.C., C. e N., em momentos de criação com o leque: uma fusão das danças orientais árabes com a dança coreana (fan-dance) conhecida então como fan-veu	233
Figura 41 – Said - Estudantes F., M.K. e M.R., em momentos de criação com o bastão. Elemento das danças orientais árabes	234
Figura 42 – Asas de Isis - Estudantes Ch., A. e L. em processo de criação com a matriz estética asas: que representam o Veu Wing, elemento das danças orientais árabes	234
Figura 43 – Coletividade - Estudantes e seus grupos de convivência em processo de criação coletiva com as matrizes estéticas	235
Figura 44 – Diálogos - estudantes em momento de trocas e reflexões durante o processo de criação	235

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO I	33
CONSTRUINDO LUGARES/MOMENTOS.....	33
1º Lugar/Momento: Para se pensar um olhar decolonial em arte, educação e dança.....	34
1.1 O Lugar da Colonialidade: Poder - Saber - Ser	41
1.2 Um Lugar para Pensar Arte/educação	46
1.3 O Lugar da Dança na Escola em Tempos de Modernidade/ Colonialidade	56
1.4 O Lugar de Diálogos Corporais e Momentos Dançantes.....	70
2º Lugar/Momento: A corporeidade.....	76
3º Lugar/Momento: O lugar da cartografia no processo de criação ...	85
CAPÍTULO II.....	93
TRILHANDO E EXPERIMENTANDO CAMINHOS OUTROS.....	93
2.1 Dançando Caminhos, Conhecendo Sujeitos.....	94
2.2 (Re)pensar Caminhos Metodológicos: Investigação Ação Participativa (IAP) e Ideias-força.....	107
2.2.1 Investigação ação participativa – IAP.....	108
2.2.2 Ideias-Força – Paulo Freire.....	117
2.3 Adiante: Trajetórias Decoloniais.....	125
CAPÍTULO III.....	129
CAMPO VIVIDO: UM PROCESSO DE CRIAÇÃO EM DANÇA NA ESCOLA MUNICIPAL DE ARTES	129
3.1 Campo Vivido	132
3.2 Lugares/Momentos	137

1° Lugar/Momento: A escola.....	137
2° Lugar/Momento: Isolamento – Pandemia – casa	178
3° Lugar/momento: O lugar da Resistência - A Árvore.....	216
GALERIA DO TEMPO	242
Eternizando Momentos – nosso lugar de insistências e resistências.....	242
CONSIDERAÇÕES FINAIS	267
REFERÊNCIAS	274
ANEXOS	279

INTRODUÇÃO

Nascimento e renascimento: raízes e memórias de um corpo dançante

Ao refletir sobre a trajetória de um corpo que ensina e aprende dança na escola, aventuramo-nos a reviver um corpo atravessado por diversas manifestações culturais, marcado por lutas, nascimentos e renascimentos que influenciaram uma busca por pedagogias *outras* para um processo artístico pedagógico em dança na escola. Neste estudo, a utilização do *outros/outras*, nasce a partir das reflexões de Mota Neto acerca dos estudos de Walter Mignolo, que aborda o pensamento decolonial como um “paradigma outro”, o qual contribui para a “crítica epistemológica da modernidade/colonialidade e uma aposta na criação de formas de pensamento que sejam capazes de superar o eurocentrismo e expressar as racionalidades próprias dos sujeitos e grupos oprimidos” (MOTA NETO, 2016, p. 85), os quais foram e ainda são silenciados e subalternizados pelo colonialismo. Mota Neto nos aponta ainda que:

Mignolo (2003) compreende o pensamento decolonial não como um “novo paradigma” no contexto da ciência e filosofia moderna, mas como um “paradigma outro”. Ele chama de “paradigma outro” para a diversidade de formas críticas de pensamento baseadas sobre as histórias e experiências marcadas pela colonialidade, mais que pela modernidade. (MOTA NETO, 2016, p. 88)

Nesse esforço de correlação, quando neste estudo se afirma buscar saberes *outros*, entra-se em consonância com essa perspectiva, interessar-se por saberes *outros* em dança, não querer dizer que são saberes novos, mas sim saberes que são olhados, refletidos e, sobretudo, experienciados de *outras* formas, com olhar da decolonialidade.

Para traçar um caminho introdutório até chegar ao objetivo desta pesquisa, irei me utilizar de uma metáfora essencialmente vivida por mim, que foi o parto¹ dos meus filhos, a qual foi incentivada durante um exercício da disciplina Experiências Educacionais e Poéticas Populares, ministrada pelas professoras Dra. Marlini

¹ Quando falamos em parto, não estamos proclamando o lugar biológico dele, mas sim simbólico. A representação simbólica do parto e da maternidade como representação dos processos de criação, renascimento e reconfiguração da nossa existência, me conduzem a um diálogo com a pesquisa decolonial, que vem para reafirmar o quanto ainda precisamos nos reinventar, descolonizar-nos, desconstruir conceitos e paradigmas.

Dorneles de Lima e Dra. Renata Lima Silva, o que se tornou potência para pensar e compreender a minha prática educacional.

Aqui peço licença para me apresentar. Sou mulher, mãe de gêmeos, dona de casa, esposa, artista, educadora, estudante e pesquisadora, nascida em Araguaína², criada no interior do Pará e com origens afro-ameríndias. Os escritos desta pesquisa foram embalados por muita bagunça, crianças correndo pela sala, choros, colos, carinhos e atividades escolares alternadas com almoços, banhos, jantares, muita dança e estudos madrugadas adentro, enquanto acalentava dois pequenos corpos. Observe-se descrição pelos olhos do meu filho Davi Pimenta (5 anos): “ele é dourado, tem cabelos cacheados e dourados, a Laura é branquela dos cabelos pretinhos, a mamãe amarela dos cabelos pretinhos e cheio de ondas do mar e o papai é branquelo igual a Laura”³.

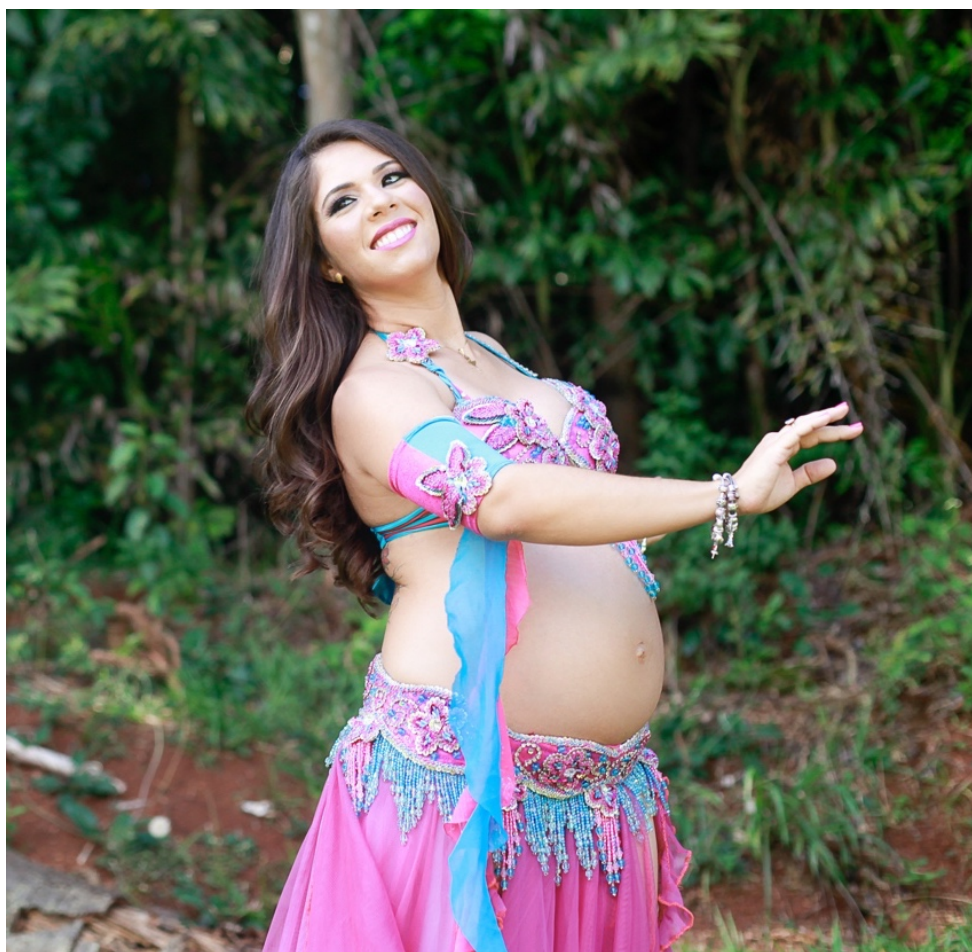
As experiências provocadas pelo ato de gerar, carregar e parir duas novas vidas transformaram meu olhar, meu fazer e meu existir na dança e no mundo, portanto, a metáfora do nascimento e renascimento me foi muito cara e impactante durante as primeiras aproximações com este estudo, as quais me fizeram nascer de novo. No caminhar dessa introdução renasce *uma artista*, pesquisadora, professora que, em outras palavras, nasceu

das várias vezes que dancei com meus alunos, e ainda das vezes que dancei com filhos (no ventre) e do dia em que usei a dança para juntar toda minha força feminina no momento de parir, foi por meio da dança que aprendemos a confiar na força da natureza e acreditar na minha competência enquanto mulher, de trazer à luz duas crias em meio a movimentos e embalos da dança, sem medos ou receios de expor naquele lugar toda força de uma mulher que sabe parir. Pensando bem essa força acho que veio da minha avó que pariu 6 ou da minha mãe que pariu 3, enfim, a experiência de parir meus filhos sem dúvida nenhuma foi um dos processos de conhecimento e renascimento, mais marcantes em meu corpo até hoje. (Diário de campo de KAYARA PIMENTA, 2019)

² Nasci em 1987, antes da divisão do estado de Goiás e criação do estado do Tocantins, logo, sou goiana e tocantinense.

³ Davi: reflexão após a leitura do livro “a cor de Coraline” de Alexandre Rampazo.

Figura 03 – Minha DANÇA, meu VENTRE



Fonte: Paula Souza-foto e filme, 2016

Por acreditar que nossas sementes serão nosso legado no mundo e nossas raízes sustentam nosso estar no mundo, aventuramo-nos a refletir o quanto concepções distintas como dançar e parir podem atravessar todo um processo de criação e construção de nossa corporeidade, abrindo fissuras em colonialidades impregnadas em nosso fazer, ensinar e aprender dança na escola. Aqui foi possível enxergar que o parto⁴ faz florescer nossas heranças ancestrais, leva-nos a compreender nosso lugar, nossa força feminina, nossas raízes e nossa fé na humanidade.

Na mesma intensidade de conviver com outro ser em mim, meu corpo precisava habitar outros “eus” para compreender aquele momento, daí muitas mulheres me habitarem, simbolicamente, minha mãe, minha bisavó, minha tataravó, ser fêmea de força vital me preencheu. Dessa experiência, surgiu também um corpo questionador e dilacerado. (LIMA, 2016, p. 38)

⁴ O parto sob a forma de metáfora que atravessa meu ser e os caminhos metodológicos que essa experiência me instigou percorrer.

Destarte, pensar como a metáfora do parto conduz a compreender experiências educacionais decoloniais, daí os processos criativos em dança por meio de memórias e afetações corporais, é possível enxergar que o parto marcou meu corpo e, conseqüentemente, meu olhar para o outro, ou seja, para as/os estudantes que fazem parte da minha trajetória. Tais reflexões inquietam, induzem a problematizar sobre o próprio fazer dança, desse modo é possível pensar essa problematização como característica do pensamento decolonial que instiga refletir, repensar e refazer o processo artístico/pedagógico da dança no contexto escolar, ao partir de um olhar para a o processo de descolonização.

O processo de questionar as relações que envolvem a dança provocou inquietações acerca da corporeidade dos sujeitos e seus contextos de vida, assim como reflexões sobre a realidade social do *ser*, por isso integrou racionalidade e sensibilidade à construção coletiva e dialógica de poéticas dançadas na escola. Ao buscar refletir sobre como as experiências educacionais e as relações que elas podem potencialmente ter, quando comparadas às experiências de nascimento e renascimento dentro da minha história de vida, auxiliou, enquanto professora-artista-pesquisadora, a repensar nossa práxis artística/pedagógica dentro das aulas de dança.

Esse ponto de partida faz-se importante na construção de um projeto de investigação orientado pelos conceitos decoloniais de arte, educação e dança. Nesse sentido, tais inquietações revelam que meu lugar de enunciação é envolvido pela dança do ventre,

Híbrida, mundializada e às margens dos interesses culturais da elite, a dança do ventre é praticamente invisível tanto na historiografia árabe e sobre o mundo árabe quanto em compêndios sobre a história da dança em geral. A regrada presença da dança na literatura e no cinema, no mais das vezes, reitera a imagem de uma prática corporal feminina sexualizada, suspensa no tempo e rarefeita no espaço: ela, em geral, acontece em ou se refere a um vago lugar recheado de exótico que se habituou identificar como “oriente”. (SALGUEIRO, 2012, p. 24)

Nesse contexto, por compreender que o nome “dança do ventre” é criação do ocidente, posiciono-me aqui de maneira decolonial, assim ao longo desta pesquisa me empenharei a desconstruir esse nome imposto pelo orientalismo e adotarei a nomenclatura “danças orientais árabes” por acreditar que são várias manifestações e não uma dança apenas. Faz-se importante destacar que algumas autoras citadas neste estudo utilizam a nomenclatura “dança do ventre”, portanto,

em alguns momentos do texto fez-se necessário manter tal escrita, porém me esforcei em desconstruí-la no caminhar desta pesquisa. Mas por que as danças orientais árabes?

Minha corporeidade é marcada por suas manifestações e não quero despende-me delas para pesquisar e pensar a dança na escola, por acreditar que a sua mistura com outras manifestações que envolvem o cotidiano das/dos estudantes seja significativa para tencionar e questionar alguns paradigmas que envolvem o corpo que dança.

Minha prática pedagógica na escola está intrinsecamente neste estudo e na minha trajetória, ligada às danças orientais árabes. Em função disso, pesquisar suas manifestações no ambiente escolar se dá no desejo de responder alguns questionamentos que venho acumulando ao longo da minha trajetória enquanto bailarina, artista e professora de dança, bem como das constantes inquietações com as diversas barreiras que enfrentei com a sua prática artística e pedagógica dentro do ensino público. Silenciada, excluída, estereotipada e sexualizada, essa manifestação ainda não é aceita no ambiente escolar. Mas por que a perspectiva decolonial de ensino para dialogar comigo?

O pensamento decolonial me apresentou referenciais teóricos para aquilo que já acontecia na minha prática, ainda que de maneira inconsciente, ou seja, problematizações que embora eu não conseguisse nominar como decolonial já estavam presentes na minha práxis, atreladas a essa outra camada que eu me proponho a aprofundar, que é o fato de estar em uma escola pública de artes e atuar com as danças orientais árabes. Diante disso, os conceitos decoloniais são uma resposta natural aos constantes questionamentos presentes em meu caminhar artístico, intensificado nas vivências pedagógicas no ensino público em aparecida de Goiânia. Aqui, meu ponto de partida é reconhecer que a dança do ventre e suas diversas manifestações e fusões foram envolvidas por um padrão eurocêntrico de mundo, amparado por uma lógica orientalista e hetero-cis-normativa.

A minha trajetória no ensino público provocou uma lente de aumento para enxergar algumas armadilhas do colonialismo ligadas ao corpo feminino, à sexualização da dança, aos padrões de beleza, da cobrança do corpo. É possível perceber que a dança e principalmente as danças orientais árabes reforçam algumas desigualdades de gênero a partir de uma construção social

heteronormativa que insiste em determinar os corpos dos sujeitos que podem ou não dançar. Diante disso, a pedagogia decolonial me leva a compreender que as danças orientais árabes e suas subjetividades foram e ainda são invisibilizadas pelos padrões ocidentais de dança e corpo, os quais reforçam o quanto a nossa corporeidade é interpretada, sexualizada e recebem constantes atribuições de gênero pelas mesmas lentes que lhe atribuem significados. Portanto, perceber que as danças orientais árabes olhadas por lentes colonizadoras reafirmam padrões e estereótipos, conduziram-me a pesquisar caminhos *outros* para ensinar-aprender dança na escola pública

As danças orientais árabes são meu início, meu caminho e meu presente, por isso defender suas manifestações dentro do ambiente escolar é um constante desafio ao me propor pesquisar práticas decoloniais em uma dança estrangeira. Essa é a dança que me constitui, carregada de fragilidades e marcas coloniais provocadas por um orientalismo normativo e que precisam ser problematizadas. Nesse momento é importante lembrar que a trajetória de minha corporeidade é marcada por sofrimentos, afetações, atravessamentos, vivências e experiências, danças e culturas diversas.

Minhas marcas começam aos 6 anos, quando minha mãe foi embora, deixando-me juntamente com minhas irmãs na responsabilidade do meu pai, que faleceu em um acidente de carro, no mesmo mês que eu completei 8 anos, deixando-nos com nossos avós paternos. Crescer sem a presença dos pais, em uma família extremamente preconceituosa, silenciou e anulou meu sonho de ser bailarina, o que reflete as relações de gênero, dos corpos que podem dançar e dos preconceitos que envolvem a dança nesse contexto social de negação da arte. Apesar de tantos silenciamentos, encontrei na escola e na cultura popular paraense um refúgio para viver a dança, cuja primeira paixão dançada foi o carimbó⁵, uma

⁵ “Do Tupi *Korimbó*, veio a primeira denominação do tambor que daria nome a essa importante manifestação da cultura brasileira. Junção de *curi* (pau oco) e *m’bó* (furado, escavado), traduzido por “pau que produz som”, ao longo do tempo o termo foi adaptado e/ou transformado em *curimbó*, *corimbó* e *carimbó*.” (IPHAN, 2014, p. 13)

“Apresentado como resultado da união das influências culturais de índios, negros e europeus (portugueses), o carimbó é comumente divulgado como uma das mais significativas formas de expressão da identidade paraense e brasileira.” (IPHAN, 2014, p. 13)

O Carimbó foi inscrito no Livro de Registro das Formas de Expressão, pelo Iphan, em setembro de 2014 e recebeu o título de Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil.

manifestação cultural do Pará que envolve práticas, festejos sociais e religiosos os quais compõem o cotidiano do povo paraense.

Meus primeiros e únicos contatos com a dança durante a infância se deram no ambiente escolar, onde vivenciei, por muitos anos, na pequena cidade de Goianésia do Pará⁶, as manifestações do carimbó, na escola e nos festejos tradicionais da cidade, dança que influenciou a construção da corporeidade que carrego enraizada em meu corpo até os dias de hoje. Aos 14 anos, chego ao interior de Goiás para estudar e tenho então a oportunidade de vivenciar, por 3 anos, o balé, o jazz e as danças árabes, que me foram apresentadas por Andreia Guiotti, professora de dança em uma academia da cidade de Pires do Rio – GO.

As danças orientais árabes invadiram meu ser, meu viver e influenciou a partir de então toda minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Aos 18 anos, já morando em Goiânia também para estudar, comecei a dançar no grupo Muneerah Belly dance⁷, coordenado pela professora Michele Martins e, aos 19 anos, já era professora de dança do ventre em um estúdio de dança. Essas experiências influenciaram minha escolha pelo curso de Educação Física na Universidade Federal de Goiânia (UFG) (esta universidade). Vale lembrar que, naquele momento, em Goiás, não existia ainda o curso de dança.

No ano de 2013, via concurso, adentrei o ambiente escolar da cidade de Aparecida de Goiânia, universo que compõe meus caminhos percorridos até a pós-graduação, quando este estudo teve início. Minha trajetória como professora de dança em uma escola municipal de ensino foi percorrida com muita dificuldade e sofrimento, pois o ambiente escolar, envolvido por inúmeros preconceitos, padrões e modelos de danças que podemos ou não desenvolver e experimentar com as/os estudantes, revestia-se de questões que impulsionaram minhas lutas, resistências e buscas por outros *olhares* para a dança na escola.

O meu lugar nasce, então, das experiências com o corpo feminino, de artista, educadora e pesquisadora da dança, em especial pelas danças orientais

⁶ Cidade localizada no sudeste paraense, às margens da rodovia PA – 150. De acordo com a história que escuto desde criança, o nome Goianésia do Pará surgiu a partir do proprietário da fazenda Baronesa, vindo de Goianésia – GO, que doou territórios ao município, contudo exigiu que o nome da cidade homenageasse sua cidade natal.

⁷ Grupo de dança do qual fui integrante entre os anos de 2007 – 2013 e parei de dançar devido a demandas de trabalho. O grupo ainda existe, continua sob a coordenação da professora Michele Mertins, porém com outras dançarinas.

árabes, que, para mim, se constitui mola propulsora para o processo de criação em dança, de uma dança coletiva e repleta de diversidade. O conceito de lugar é abordado pelo geógrafo sino-americano Yi-Fu Tuan como o espaço de pertencimentos e sentimentos, pois “no ‘lugar’ encontraremos o desejo da estabilidade, a manifestação das identidades, as tangências da territorialidade, o possibilitar das percepções, a vivência das emoções”. (TUAN, 1983, p. 133). Nesse caminhar é possível compreender os atravessamentos do encontro, do estar entre os “seus”, rever nossa trajetória e, desse modo, traçar outras possibilidades.

Aqui pretendo trazer à luz o lugar de fala⁸ das/dos estudantes que atravessam a prática pedagógica na Escola Municipal de Artes de Aparecida de Goiânia (EMAAG), que almejam processos de emancipação por meio de experiências educacionais decoloniais, que valorizem os saberes *outros* e a diversidade.

Esta pesquisa foi atravessada por diálogos e afetos provocados pela potência metafórica do parto, do nascimento e renascimento com as questões acerca da prática pedagógica, do ser professora de dança na escola e na universidade, de um corpo que dança e de seus desafios. Nesse caminhar, minhas memórias se encontram com as memórias viventes da Dra. Marlini Dorneles de Lima, minha orientadora neste estudo, juntas construímos trajetórias dançantes, afetando-nos e sendo afetadas pelos saberes uma da outra, entrelaçadas aos saberes e fazeres de corpos invisibilizados, que não se reconhecem, não se veem, não se sentem presentes.

Compreender que corpo se constrói por meio de experiências singulares e coletivas, sejam positivas ou não, agradáveis ou não, felizes ou não, o qual proporciona o entendimento de que é por meio das memórias que estabelecemos nossas relações com o mundo que nos cerca e nos constituímos enquanto corporeidade. Em um processo de criação decolonial em dança e, consequentemente, na prática pedagógica de ensinar e aprender é possível resgatar memórias corporais daquilo que vivemos, que deixaram marcas no corpo e podem ser vistas, aqui, como ponto de encontro entre forças tangenciais que

⁸ A Filósofa, pesquisadora, escritora, feminista e ativista na luta contra o racismo, Djamila Ribeiro, expõe em sua obra: “Pequeno manual antirracista”, que “todo mundo tem lugar de fala, pois todos falamos a partir um lugar social. Portanto é muito importante discutir a branquitude” (RIBEIRO, 2019, p. 31). Para a autora, conceito de lugar de fala revela o “lugar social” em que as pessoas estão imersas, ou seja, “o ponto de que elas partem” para existir, viver, conviver e apreender o mundo, a partir de duas experiências individuais/coletivas.

podem gerar estranhamento e reconhecimento entre o eu e o outro, possibilitando diferentes experiências.

Nesse âmbito, as relações de poder dominante exercidas pelo colonialismo sobre as massas⁹, por meio das tradições eurocentradas de “culturas importadas”, têm por finalidade moldar corpos, pensamentos e comportamentos dentro de uma determinada sociedade. Tais relações podem ser comparadas ao poder exercido pela família sobre uma criança, por exemplo, ao reprimir e impedir o contato com determinados tipos de manifestações culturais, como a capoeira, por exemplo, ainda tão marginalizada não somente nos espaços formais como também nos espaços informais de ensino. Esse distanciamento, que impede a criança de experimentar, vivenciar e conhecer as mais variadas danças populares brasileiras, poderá causar futuros estranhamentos e, por consequência, novos distanciamentos e assim por diante, em um ciclo sem fim.

Somos corpos em sofrimento, atravessados por normativas e padrões, corpos da linha abissal, que carrega consigo todas as marcas coloniais provocadas pelo colonialismo. Vivemos imersos em uma modernidade que os divide em corpos que têm valor (aqueles verdadeiramente humanos) e os que não têm valor (aqueles não humanos), então tudo que difere dos padrões eurocêtricos é visto como o que não é bom. Nesse contexto, Ribeiro (2019) destaca que empatia é uma construção intelectual, ética e política, cuja escuta é uma atitude essencial para esse processo.

Um corpo que estuda a dança, que ensina a dança, que fica marcado e marca muitos outros por conexões e relações proporcionadas pela dança, segundo Silva e Lima (2014), revela que, “é a partir dos desafios do cotidiano que (o corpo) organiza sua corporeidade e efetiva a performance da realidade vivida como corpo que cria cultura e é dialeticamente construído por ela”. (SILVA e LIMA, 2014, p. 155).

Os conceitos de campo vivido, lugares/momentos, cartografia inventiva e decolonialidade me foram apresentados ao longo da disciplina Experiências

⁹ Marilena de Souza Chauí, professora titular da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, aponta que as divisões de classe acarretaram uma divisão entre a cultura opressora/dominante e uma cultura oprimida/subjugada, “assim, em vez de garantir o mesmo direito de todos à totalidade da produção cultural, a indústria cultural sobre-determina a divisão social acrescentando-lhe a divisão entre elite “cultura” e massa “inculta”. (CHAUÍ, 2019, p. 35)

Educacionais: Poéticas Populares, cursada neste programa de pós-graduação. As vivências de saberes afluíram um profundo reconhecimento por manifestações culturais, invisibilizadas e silenciadas por conceitos coloniais e hegemônicos impostos e ao longo da minha trajetória vivente. Faz-se importante destacar que tais conceitos serão definidos ao longo dos escritos deste trabalho, à medida que for (des)construindo memórias, histórias e saberes acerca da cultura popular enquanto descolonizo meu olhar e meu inconsciente.

As vivências da disciplina “Experiências educacionais e poéticas populares” vieram proporcionar um novo olhar para a educação e para o meu processo de construção enquanto educadora. As reflexões provocadas durante os encontros proporcionaram ampliar conhecimentos a partir de poéticas e pensamentos que valorizam “saberes outros”, por meio da educação popular decolonial e dos movimentos populares, que reconhecem os lugares marginalizados e excluídos. Ao acreditar no potencial dos saberes que cada um carrega ao longo de sua história, suas raízes e memórias, declaro que as experiências vividas com essa disciplina foram inspiração para buscar *outros* para as práticas artísticas pedagógicas na EMAAG¹⁰.

No que se refere à intenção de conjugar essas reflexões a uma perspectiva decolonial, faz-se necessário destacar algumas marcas que a colonização vem deixando em nossa cultura, em nossos corpos. Pensando nos corpos femininos, vistos como objetos estereotipados, silenciados e deixados na invisibilidade pelos processos de inferiorização, provocados pela modernidade/colonialidade, são também corpos que resistem, que constroem conhecimento por diversos saberes acionados durante o parto, que possibilitam à mulher ser/ter voz, que lhe garantam a liberdade para assumir seu lugar dentro de uma sociedade ainda com traços fortes da colonialidade.

Pensar e repensar as práticas educacionais que se fazem presentes em meu cotidiano, como professora de dança em uma escola pública na periferia da cidade Aparecida de Goiânia, instiga a busca por uma educação contextualizada e pautada no diálogo. Educação que nasce da cultura, das memórias e dos saberes das/dos educandas(os), bem como de suas relações coletivas, autônomas e democráticas, cujo objetivo se pauta no desenvolvimento crítico do “ser” e libertação de toda e qualquer invasão cultural que busque subalternizá-lo.

¹⁰ Escola Municipal de Artes de Aparecida de Goiânia.

Paradoxalmente, nascemos, aprendemos, ensinamos, vivemos, convivemos e parimos em um mesmo universo, portanto, é preciso sermos todos aprendizes e ensinar com amor e generosidade, lutar e transgredir os calabouços em que a educação hierárquica, colonial e capitalista do mundo contemporâneo tenta nos aprisionar, silenciar e marginalizar. Dentro desse contexto entrelaçado pelos inúmeros significados culturais que envolvem a maternidade, as experiências corporais vividas durante o parto natural de gêmeos, destacou-se um protagonismo feminino enquanto sujeito que detém o poder de voz e decisão. Relembrar tais experiências aflora lembranças, emoções e sensações corporais individuais, que podem ser comparadas às dores do parto, as quais são físicas e subjetivas, ao mesmo tempo que são sociais e coletivas. Logo, parir ocasionou “em mim, em nós” uma reinvenção do cotidiano, do corpo e do “ser”.

Durante os caminhos percorridos por esta pesquisa, procurei evidenciar os aspectos coloniais que envolvem as práticas hegemônicas do ensinar e aprender dança, refletir como as memórias, afetações e emoções experimentadas durante o “parir” influenciam na vida cotidiana feminina. Libertadoras ou traumáticas, tais experiências marcam o corpo de professora e estudantes, que, de acordo com o pensamento decolonial, devem ser vistos como sujeitos atuantes, com direito de fala e decisão, capazes de subverter as relações de dominação, massificação e violência presentes no sistema educacional vigente em nosso país.

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal de Artes de Aparecida de Goiânia, dentro do curso livre: Poéticas Decoloniais em Dança. Assim, nesse espaço educacional, onde a artista-pesquisadora exerce a função de professora de dança, apoiar-nos-emos no escopo teórico e reflexivo da arte/educação por meio de um pensamento decolonial, o qual provoca *outros* olhares para o processo criativo, por meio de experiências sensíveis entre a dança, as danças orientais árabes e as potencialidades multissensoriais tecidas nas memórias e saberes que os sujeitos carregam.

Estudar e refletir as hegemonias e marcas coloniais que cercam as danças orientais árabes, bem como seus preconceitos e padrões, propõe refletir como diferentes corpos, de diferentes gêneros, idades, classes e saberes podem, coletivamente, construir caminhos para um fazer dança crítico e consciente de si, do outro e do mundo. Logo, busquei uma aproximação com os estudos de Salgueiro (2012), os quais revelam que “a imagem da dança sofreu a alteração que ainda

hoje assombra as profissionais dessa prática e suas famílias, principalmente entre os árabes: a conflagração entre as categorias bailarina e prostituta” (SALGUEIRO, 2012, p. 35).

Os sujeitos desta pesquisa são corpos diversos, crianças, adolescentes, mulheres que habitam comunidades periféricas de Aparecida de Goiânia – GO, que dependem do ensino público para experimentar/vivenciar a arte e por muito tempo foram excluídos dos processos formativos e artísticos em dança. Excluídos do acesso às aulas de dança e arte pelo alto custo dessas práticas em academias particulares e a pouca quantidade de locais públicos que ofereçam uma formação em artes, propomos problematizar como essas relações e paradoxos permitem exteriorizar as marcas de subordinações impregnadas nos corpos pelo processo colonizador de ensino. Nesse ponto faz-se importante destacar que esta pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética desta universidade, portanto, a exposição das imagens das/dos estudantes em fotografias e filmagens foi autorizada por seus pais/reesponsáveis por meio do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE- pais/responsáveis (anexo 1)**, também por elas e eles através do **Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE-estudantes (anexo 2)**.

A trajetória deste estudo foi envolvida por três olhares para a dança. Ao passar pelo “olhar para” uma dança universal, uma camada da dança que, na sua maneira de ensinar, de formatar e padronizar os corpos é eurocêntrica e hegemônica. Passa por um “olhar para” o ensino da dança no âmbito educacional, que perpassa o aspecto artístico e formativo, o qual propõe enxergar o processo de ensinar-aprender dança na escola regular e na escola de artes em que esta pesquisa aconteceu. Seguindo então por um olhar para a danças orientais árabes, as quais pretendi problematizar com a finalidade de ressignificar experiências e construir possibilidades. Desse modo, os estudos e meditações sobre a dança na escola por um olhar decolonial permeiam os três capítulos deste estudo.

O capítulo I, intitulado “construindo lugares/momentos”, trata-se de uma revisão teórica, com o objetivo de abordar e conceituar os lugares/momentos que atravessam esta pesquisa, o pensamento decolonial, as colonialidades de poder, saber e ser, além de refletir sobre arte/educação a partir da decolonialidade. Procurei ainda tencionar e questionar o ensino da dança dentro do universo escolar tradicional, que ainda carrega consigo as marcas da colonialidade.

Ainda nesse capítulo conceituaremos corporeidade e cartografia inventiva, as quais são fundamentais para pensar a construção de conhecimentos inscritos no corpo que dança e para traçar caminhos metodológicos. Nesse capítulo pretende-se, ainda, estabelecer uma discussão sobre a Dança e as diversidades dentro da escola, tencionando as hegemonias presentes no aprender e ensinar dança, a fim de identificar e tentar superar os paradigmas coloniais impostos pelo sistema educacional tradicional.

O capítulo II, intitulado “trilhando e experimentando caminhos outros para a dança”, irá tratar dos caminhos percorridos durante a pesquisa, com a intenção de apresentar os lugares e corpos dançantes que se fazem presentes neste estudo, bem como detalhar a metodologia. Nesse caminhar, torna-se importante relatar como nossos corpos, lugares, danças, metodologias e corporeidades foram atravessados pela pandemia da COVID-19¹¹, que solicitou o isolamento/distanciamento e provocou nova realidade(virtual) para as aulas de dança.

Nas trilhas desse capítulo, o norte metodológico para a construção coletiva de experiências educacionais decoloniais foi pautado nas seis “*ideias-força*” que estruturam pedagogicamente a educação freiriana, bem como na *investigação-ação participativa (IAP)* presente na trajetória “sentipensante” de Fals Borda, também conhecida no Brasil como pesquisa-ação, as quais foram apresentadas por Mota Neto (2016). Nesse capítulo, a cartografia apresentou-se como um dos caminhos metodológicos construção de experiências coletivas de subjetividade e existência.

O capítulo III, intitulado “Campo vivido: O processo de criação em dança na Escola Municipal de Artes de Aparecida de Goiânia”, teve a intenção de apresentar os processos percorridos coletivamente com as/os estudantes da Escola Municipal de Artes de Aparecida de Goiânia, bem como seus atravessamentos, obstáculos e conquistas.

A pesquisa de campo teve como objetivo investigar os saberes populares que os sujeitos carregam; analisar dados coletados; promover, de maneira estruturada, organizada e planejada, experiências decoloniais em dança. Procurei

¹¹ Decretada em 11 de março de 2020 pela OMS, que resultou em medidas de isolamento/distanciamento decretadas em 17 de março em Aparecida de Goiânia – GO e consequentemente o fechamento das escolas.

superar os desafios e problemas encontrados, ao longo da prática pedagógica, e propor alternativas educacionais decoloniais, partindo de uma análise reflexiva da minha prática e os avanços obtidos no decorrer de cada aula, com o desejo de alcançar processos coletivos e singulares de criação em dança.

Ainda no trajeto percorrido, faz-se importante ressaltar que a pesquisa de campo foi atravessada pela pandemia da COVID-19, e consequentemente um isolamento social que nos privou do contato com o outro e da presença física.

O caminhar deste trabalho norteia-se em um referencial teórico estruturado a partir de ideias e conceitos de autoras e autores como: Araújo (2008); Baldi (2019); Barbosa (2009); Canclini (2019); Carneiro (2011); Cunha e Silva (1999); Deleuze (2018); Freire (1996; 2016, 2019); Hooks (2017); Lima (2016); Merleau-Ponty (2014); Mota Neto (2016); Rolnik (2019); Ribeiro (2019), Boaventura Santos (2019; 2020), Silva (2016), dentre outros que permeiam todo o trabalho.

Figura 04 – Mãos dadas



Fonte: Pimenta, 2020

De mãos dadas, assim como as estudantes da figura 04, percorremos por lugares/momentos, experimentamos caminhos *outros* e mergulhamos no campo vivido das poéticas populares atravessadas pelas danças orientais árabes. Caminhamos juntos, desconstruindo colonialidades, entrelaçadas atravessadas por nossas trajetórias. Não caminhei sozinha, não vivenciei as experiências sozinha, tão pouco estava apenas observando, nós vivemos juntas/juntos. Portanto, ao falar em primeira pessoa estou invisibilizando as vozes daqueles que construíram todos esses processos comigo.

A educação Freireana, a IAP e a Ecologias dos Saberes apontam para a importância do diálogo entre os conhecimentos na luta contra a hierarquia dos saberes e o reconhecimento dos sujeitos como sentipensantes. Ora, se eu me proponho ser decolonial, tenho que o ser também na minha escrita e então ser coerente, como nos dizia Paulo Freire. Tenho, portanto, que me colocar como sujeito da pesquisa, em primeira pessoa do singular, mas também colocar todos e todas que contribuíram, em primeira pessoa do plural. Declaro que este trabalho foi escrito de maneira coletiva, portanto, não foi “Minha” voz, mas “Nossas” vozes que ecoaram nas linhas deste estudo.

Figura 05: Encontros.



Fonte: diário de campo, 2020

A CULTURA DO TERROR/7

O COLONIALISMO VISÍVEL TE MUTILA
SEM DISFARCE: TE PROÍBE DE DIZER,
TE PROÍBE DE FAZER, TE PROÍBE DE SER.

O COLONIALISMO INVISÍVEL,
POR SUA VEZ, TE CONVINCE
DE QUE A SERVIDÃO É UM
DESTINO, E A IMPOTÊNCIA,

A TUA NATUREZA:
TE CONVINCE DE QUE
NÃO SE PODE DIZER,
NÃO SE PODE FAZER,
NÃO SER PODE SER.

POEMA DE EDUARDO GALEANO:
"O LIVRO DOS ABRAÇOS" (P. 157)

CAPÍTULO I

CONSTRUINDO LUGARES/MOMENTOS

Este capítulo¹² se constrói a partir de uma revisão teórica nascida de diálogos e encontros que atravessam toda uma trajetória de artista, educadora, pesquisadora, mulher e mãe, que contribuíram significativamente para o desenvolvimento desta dissertação de mestrado. O conceito de lugares/momentos¹³ aparece no trabalho de Lima (2012) para pensar o processo de criação, de um corpo em processo de instalação, no qual técnica e expressão se unem em uma potência para a criação. Em Lima (2016), lugares/momentos desenham-se não só no corpo, mas no tempo e espaço, construindo lugares e momentos tanto na cena dentro do processo de criação, quanto na forma de escrita de sua tese de doutorado.

Assim como Lima (2016), utilizei o conceito de lugares/momentos para pensar minha cartografia em uma ordem prática com as/os estudantes no terceiro capítulo desta pesquisa e para desenvolver a escrita deste primeiro capítulo. Logo, a potência desses referenciais teóricos foi essencial para organizar e construir lugares/momentos reflexivos, críticos e poéticos.

Neste estudo, o conceito de lugares/momentos foi utilizado para escrever e desenhar espaços, experiências, encontros, reflexões e inquietações que atravessam meu corpo, minha escrita e todo o processo de criação compartilhado com as/os estudantes. Lugares como a Escola Municipal de Artes de Aparecida de Goiânia e a Disciplina de “Experiências Educacionais e Poéticas Populares” marcaram meu retorno à Universidade Federal de Goiás, após 9 anos, permeado por vivências fundamentais para o caminho trilhado nesta pesquisa, assim como ofereceu potências outras entre o real e o simbólico.

¹² Este capítulo foi escrito ainda na perspectiva de um capo vivido presencial, com duração de três meses e antes do momento pandêmico que atravessou esta pesquisa e mudou os rumos de nossa caminhada.

¹³ Neste estudo, os lugares/momentos referem-se ao espaço real e simbólico, onde acontecem as matrizes de movimento. Real, porque configuram os espaços físicos designados na sala (e na cena) onde a movimentação acontece. Simbólico, porque se referem ao corpo em estado poético (LIMA, 2016, p. 205). São, portanto, motivações dançantes para corpos poéticos, que desenharam movimentos na cartografia desta investigação corporal e são também potência criativa para a escrita desta dissertação.

A partir de aproximações e diálogos com os estudos de Lima (2016, p. 58) o conceito de lugares/momentos apresenta-se neste trabalho como potência reflexiva para a escrita, além de “forças que impulsionam o processo de criação”. Assim, lugares e momentos serão delineados a partir da cartografia, das reflexões e das experiências que desenham o encontro entre artista-pesquisadora e os sujeitos deste estudo, entre corpo e campo vivido, entre teoria e prática, “fecundando outras possibilidades de experienciar o lugar e o corpo como um espaço de coexistência”. (LIMA, 2016, p. 58)

Este capítulo dividiu-se em três lugares/momentos, o primeiro lugar/momento se refere a um olhar para a pedagogia decolonial, o segundo traz o conceito de corporeidade e o terceiro convida a refletir sobre “O lugar da Cartografia Inventiva no Processo de Criação em Dança”.

1º LUGAR /MOMENTO: PARA PENSARMOS UM OLHAR DECOLONIAL EM ARTE, EDUCAÇÃO E DANÇA

Neste lugar/momento, os estudos de uma perspectiva decolonial apresentados por João Corales da Mota Neto¹⁴, aproximam-se dos de Paulo Freire e Orlando Fals Borda para reivindicar uma pedagogia decolonial como expressão da educação popular latino-americana em seu livro “Por Uma Pedagogia Decolonial na América Latina”. As reflexões presentes no trabalho de Mota Neto instigam a lutar contra a persistência do colonialismo do ser e saber, na tentativa de construir um terreno diferente e diverso, nesse caso um olhar voltado para as danças orientais árabes, mas que podem também ser outras manifestações da dança, pautado em um olhar sensível para o reconhecimento do ser-outro e dos saberes outros. Para isso, tomaremos como norte/base as reflexões acerca da corporeidade, educação popular, alteridade, campo vivido, a cartografia e ainda as poéticas da dança, que serão reveladas ao longo desta pesquisa.

Para que seja possível pensar a decolonização da dança no contexto escolar, é importante enxergar as aproximações com a educação popular, já que ela busca, a partir de conceitos e reflexões decoloniais, a percepção, valorização e

¹⁴ Professor, pesquisador e pedagogo da Universidade do Pará (UEPA). Doutor em educação pela Universidade Federal do Pará – UFPA. Realizou doutorado sanduíche na Universidade Pedagógica Nacional (Bogotá – Colômbia), onde desenvolveu estudos sobre o pensamento de Orlando Fals Borda. O autor realiza pesquisas nos campos da Educação Popular e do Pensamento Decolonial.

restituição dos saberes, técnicas e conjuntos simbólicos de maneira coletiva, democrática, participativa e consciente.

Mota Neto (2016) afirma a importância em valorizar a realidade vivenciada pelo estudante na construção da ciência, visto que o conhecimento científico deve fazer sentido para sua vida cotidiana. Portanto, ao propor experiências educacionais decoloniais, este estudo parte da concepção de “educação popular libertadora, denominação que estamos utilizando para nos referir ao movimento político, pedagógico e investigativo que se articula a partir e no entorno das produções de Paulo Freire e Orlando Fals Borda”. (MOTA NETO, 2016, p. 101)

Concordamos, pois, com Díaz (2010), para quem a perspectiva decolonial pressupõe 1) a promoção de uma compreensão crítica da história, 2) o reposicionamento de práticas educativas de natureza emancipatória e 3) o descentramento da perspectiva epistêmica colonial, abrindo-se a outras formas de saber que afetam não somente o conteúdo a ser ensinado, mas também as metodologias e apostas didáticas. (DÍAZ, 2010, apud MOTA NETO, 2016, p. 330)

Nas inquietações acerca de caminhos outros para o fazer dança na Escola Municipal de Artes de Aparecida de Goiânia (EMAAG), buscaremos traçar pontes reflexivas, dialógicas entre corpo, cultura e manifestações dançantes por meio dos estudos do pensamento decolonial, como também de estudos acerca da descolonização dos saberes. Aqui, nossa intenção é proporcionar momentos e experiências com uma manifestação marcada pelas influências do colonialismo, que lhe atribuíram inúmeros preconceitos e estereótipos, associados ao que o autor Edward Said¹⁵ chamou de Orientalismo. Por ser uma proposta que objetiva a superação das colonialidades dos sujeitos e do saber, por meio da compreensão da realidade cultural dos envolvidos, suas interações, considerações e particularidades, procura-se investigar propostas de ensino para as danças orientais árabes, em uma perspectiva de reconhecimento e valorização das

¹⁵ Edward Said: Foi um dos mais importantes intelectuais, críticos literários e culturais, ativista social e político em defesa da palestina e das causas árabes. Filho de árabes cristãos, nascido em Jerusalém no ano de 1935, Said foi criado no Egito e concluiu seus estudos nos Estados Unidos, foi professor de literatura nas Universidades: Columbia, Harvard, Johns Hopkins e Yale. Dedicou-se a questionar a visão ocidental do oriente, a qual distorcia e subjugava o oriente como “outro” a partir dos interesses eurocêntricos e colonialistas do mundo ocidental. Said lutou contra a ordem mundial ditada pelo ocidente, em defesa da justiça, do humano e da partilha entre civilizações e culturas.

diversidades e diferenças que compõem o universo de cada sujeito, na tentativa de alcançar uma dança capaz de romper com os padrões e preconceitos que envolvem sua prática.

Nesse sentido, foi proposto, dentro do curso de Poéticas Decoloniais em Dança, desenvolvido na EMAAG, explorar possibilidades *outras* para o processo criativo por meio das danças árabes (saberes da educadora) e das manifestações dançantes que envolvem o cotidiano das/dos educandas(os), que podem ser colonizados por formas hegemônicas de dançar e existir.

Esta Investigação almejou a construção de diferentes olhares para fazer dança, a partir das experiências cotidianas dos sujeitos, pois são o centro do processo criativo, ou seja, sujeitos conscientes e responsáveis por fazer a sua dança. Logo, o objetivo por alcançar de forma dançante a decolonialidade vai ao encontro do conceito das Epistemologias do Sul defendidas por Santos (2019, p. 17), “permitir que os grupos sociais oprimidos representem o mundo como seu e nos seus próprios termos, pois apenas desse modo serão capazes de o transformar de acordo com suas próprias aspirações”.

Nesse contexto, faz-se importante anunciar meu lugar de corpo biológico, cultural e multifacetado construído nas experiências de minha trajetória vivente, atravessado por colonialidades que reforçam potências de opressão. Assim, pensar a decolonialidade na dança é, antes de tudo, pensar que nosso corpo se constrói a partir de um sistema capitalista, patriarcal, colonialista, racista, xenofóbico e heteronormativo, que rege nosso ser, saber e fazer. Reconhecer esse lugar é reconhecer que somos um corpo racista, sexista e preconceituoso, enquanto se observa quais são os marcadores sociais que nos tornam diferentes. Aqui, é importante destacar que as danças orientais árabes também fazem parte desse lugar, envolvido por estereótipos acerca de corpo, gênero e sexualidade, que foram impregnados a sua prática, por um olhar eurocêntrico do ocidente sobre o oriente.

Portanto, não nos satisfaz apenas localizar as diferenças, é preciso tencioná-las e encontrar pontos de conexão e intersecção entre elas, que nos possibilite lutar para superá-las. Assim, Yi-Fu Tuan revela que

Lugar é qualquer localidade que tem significado para uma pessoa ou grupo de pessoas. O lugar é uma pausa no movimento. Lugar e movimento, no entanto, são antitéticos. Lugar é uma parada ou pausa no movimento — a pausa que permite a localização para tornar o lugar o centro de significados. que organiza o espaço do entorno. (TUAN, 2011, p. 11)

Compreender que todo sujeito parte de um lugar social, é fundamental para problematizar o meu lugar nesse contexto e garantir ao outro seu lugar de fala, ou seja, seu direito e poder de voz, a partir do pensamento foucaultiano de discutir poder e legitimação da existência. Assim, esta pesquisa faz refletir sobre minhas experiências e vivências, trazendo à tona inúmeras inquietações sobre corpo, dança, feminino, masculino, racismo e tantas opressões que sofremos cotidianamente e são silenciadas. Nesse sentido, Ribeiro (2017) revela

O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização dos saberes consequente da hierarquia social. Quando falamos de direito a existência digna, a voz, estamos falando de *lócus* social, de como esse lugar imposto dificulta a transcendência. Absolutamente não tem a ver com uma visão essencialista de que somente o negro pode falar sobre racismo, por exemplo. (RIBEIRO, 2017, p. 66)

Por enxergar que o meu lugar de mulher-professora-universitária reflete o meu lugar social no mundo, este estudo busca identificar as relações de poder/opressão que marcam meu corpo vivente, a fim de transformar minha visão de mundo e repensar o meu lugar, ou seja, a minha prática corporal educacional. Assim, defendo neste estudo as diversidades das experiências a partir de nossa existência social no mundo, como um dos aspectos do pensamento decolonial.

Para compreender como as experiências revelam nosso modo de ser/existir no mundo, encontramos no pensamento decolonial inúmeras inquietações referentes a uma constante busca da superação das diversas formas de opressão presentes na colonialidade/modernidade, as quais subalternizam, silenciam e mantêm as classes sociais oprimidas na invisibilidade. Tal pedagogia tem sua base em uma constante procura pela autonomia, que emerge de um contexto de denúncias e rompimentos com os paradigmas fundamentados nas relações de poder e conhecimento da modernidade. Em virtude disso, por meio das fissuras e feridas deixadas pelo modelo colonial de sociedade, encontramos na subalternidade de corpos invisíveis, silenciados e negados, uma pedagogia que almeja uma educação autônoma e dialógica.

Ao ressaltar que a pedagogia decolonial é um discurso pedagógico crítico, surgido inicialmente da negação da negação, enxergamos que ela afirma sua posição contra o patriarcado, racismo, eurocentrismo, capitalismo, colonialismo e todas as maneiras de opressão e exclusão originadas nas condições colonizadoras

a que sujeitos, culturas ou sociedades são submetidas ao longo de sua história, ou seja, a decolonialidade vai além de questões políticas, subvertendo toda e qualquer relação de poder que oprime. Nesse sentido, Mota Neto (2016) aponta que é por meio da negação à negação que emergem propostas outras para reinventar-se, socialmente, educacionalmente, culturalmente, cientificamente, por meio de um novo pensamento, que marca o giro decolonial.

A decolonialidade, então, nasce da luta contra as relações de exploração do ser humano provocadas pelo racismo, capitalismo e patriarcado, que almeja um pensamento *outro*, cujo principal objetivo é reconhecer que todo sujeito tem seu valor e lugar de fala dentro de uma sociedade. Resumindo, em suas reflexões, Mota Neto (2016) revela

Com Maldonado-Torres, entendemos em definitivo que o giro decolonial não é apenas um projeto epistêmico; que ele deve ser bem mais que a articulação lógica de argumentos e conceitos com vistas a elaborar uma racionalidade antieurocêntrica; que o giro decolonial tampouco é apenas uma defesa abstrata de outras relações político-econômicas e de trabalho; considerando seriamente todas essas dimensões, o giro decolonial é a defesa radical de um novo humanismo, por meio de novas atitudes e relações entre as pessoas, o que só pode se dar pela superação da colonialidade (do ser, saber e poder) como padrão heterárquico de poder. (MOTA NETO, 2016, p. 99)

Por reconhecer que a colonização é a base para afirmação da modernidade/colonialidade, percebemos a descolonização como uma constante busca por estratégias e possibilidades para contestar e lutar contra a hegemonia do “ser, saber, poder”. Mota Neto (2016, p. 44) concorda com o pensamento de Mignolo (2007) ao afirmar que “a perspectiva decolonial procura revelar o terror, a morte, a discriminação e o epistemicídio¹⁶ escondidos por detrás da retórica salvacionista da modernidade”. Na tentativa de entender a diversidade histórica do pensamento decolonial, encontramos em Mota Neto (2016) a presença de

¹⁶ Para Boaventura de Souza Santos, a produção do conhecimento científico foi desenvolvida a partir de um único modelo epistemológico, que invisibilizava outras formas de saberes. O epistemicídio negava a legitimidade de todo e qualquer saber que não se enquadrasse nos modelos e padrões estabelecidos pelo colonialismo. Assim, “à destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos designios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas”. (2009, p. 183)

movimentos sociais em três momentos distintos que inauguram o pensamento decolonial, os quais descreveremos a seguir.

Para situar os três movimentos sociais e seus respectivos momentos históricos, o autor apoia-se nas ideias de Mignolo (2007), as quais afirmam que o primeiro movimento se situa no surgimento do pensamento decolonial, o qual emerge em contrapartida à “fundação da modernidade/colonialidade” nas Américas ao suprimir o pensamento indígena e afro-caribenho em prol da superioridade racial europeia nos Séculos XVI e XVII. Mota Neto (2016) revela ainda que, de acordo com Mignolo, é possível situar o segundo movimento localizado nos manifestos e rupturas com os modelos de colonialidade/modernidade presentes na Ásia e África contra a supremacia do colonialismo francês e britânico dos séculos XVIII e XIX. Embora esses movimentos não estejam relacionados ao pensamento decolonial, fazem parte dos movimentos sociais que, futuramente, caracterizarão o “giro decolonial”. Por fim, o terceiro movimento expõe a marcante presença do pensamento decolonial nos encontros entre os “movimentos de descolonização da África e Ásia, concorrentes com a Guerra Fria e a liderança ascendente dos Estados Unidos e da União Soviética.” (MOTA NETO 2016, p. 45)

Tais movimentos vão ao encontro das lutas de resistência às opressões geradas pela colonização. Assim podemos compreender o “giro decolonial” enquanto movimento de mudanças nas atitudes políticas, teóricas e éticas, confrontando e questionando as objetividades científicas e universais presentes na colonialidade, a fim de garantir o desenvolvimento social por meio da exploração racial/étnica.

As reflexões em torno dos pensamentos de Mota Neto (2016) nos aproximam da necessidade de estabelecer diálogos com as Epistemologias do Sul, ao refletir acerca de suas relações com as mais distintas esferas culturais, bem como suas ações descolonizadoras das subalternidades, a partir de experiências singulares e não eurocêtricas. Partimos, então, de pluralidades e diferenças, que provocam o reconhecimento “do meu lugar de fala” como mola propulsora para subverter as lógicas modernas e hegemônicas de classificação do mundo e dos corpos que habitam o mundo. Neste estudo, buscaremos tencionar esse lugar que as danças orientais árabes ocupam em uma sociedade machista, que descaracteriza suas manifestações por meio da sexualização do corpo feminino, exclusão do corpo masculino e desvalorização de sua prática, com ênfase no

ensino público, mais precisamente no cotidiano escolar em que ela ainda não é aceita.

A corrente filosófica Epistemologias do Sul, defendida por Boaventura de Souza Santos, pode ser compreendida como uma tentativa de justiça cognitiva global ao trazer para o conhecimento científico “outros saberes”, ou seja, outras formas de fazer ciência, via “conhecimentos outros” presentes nos contextos simbólicos dos sujeitos. Nesse sentido, as “epistemologias do Sul” buscam reforçar a importância dos distintos saberes não reconhecidos e das experiências nascidas em um “Sul anti-imperial” que resiste, luta e produz alternativas “outras” para superar o imperialismo presente nas relações desiguais reproduzidas pelo colonialismo, capitalismo e patriarcado e seu poder eurocêntrico de subordinação das classes “silenciadas”.

As epistemologias do Sul, referem-se à produção e validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causada pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado. (SANTOS, 2019, p. 17)

As Epistemologias do Sul propõem uma interposição epistemológica política e filosófica, que anseia ampliar os processos de criação e compartilhamento do conhecimento, à medida que valoriza saberes ocultos, partilha criativamente experiências consigo e com o mundo/natureza que os cerca.

De acordo com Santos (2019), as Epistemologias do Sul ampliam a compreensão de mundo do indivíduo para além da compreensão eurocêntrica de realidade, ao proporcionar visibilidade a experiências outras e produzir utopias outras. Nesse contexto, encontramos nas reflexões de Mota (2016), acerca de Freire e Fals Borda, aproximações com esse pensamento

A utopia, para eles, jamais significou o irrealizável. Ao contrário, sugeria a direção da luta, os motivos pelos quais lutar, o caminho a percorrer. Portanto sem otimismo ingênuo, e nem pessimismo amedrontador, Freire e Fals Borda interpretaram a crítica e metodicamente a realidade em que viviam, denunciaram as estruturas de opressão, vislumbraram um mundo mais solidário e livre da desigualdade, da violência e do preconceito, construíram ferramentas científicas e pedagógicas para esta busca e se engajaram social e coletivamente em projetos de transformação radical e estrutural da sociedade. (MOTA NETO, 2016, p. 332)

Assim como o pensamento decolonial, as reflexões propostas pelas Epistemologias do Sul abrem olhares para a metáfora da exclusão, do silenciamento de sujeitos, culturas e corpos dominados pelo colonialismo,

capitalismo e patriarcado. Santos (2019, p. 07) esclarece que “vivemos num período no qual as mais repugnantes formas de desigualdade e discriminação sociais estão se tornando politicamente aceitáveis”. Aproximamo-nos de uma pedagogia decolonial, como Mota Neto sugere, em um esforço contínuo para existir e resistir aos problemas que envolvem a construção do conhecimento, à medida que se recuperam saberes de sujeitos, corpos e culturas silenciados em posição de objeto/coisa necessária para a perpetuação dos saberes dominantes. É possível perceber que, consonantemente, pedagogia decolonial e Epistemologias do Sul revelam que, “tanto quanto a própria transformação, a reinterpretação do mundo é uma tarefa coletiva”. (SANTOS, 2019, p. 9)

Portanto, estabeleceremos aqui um posicionamento decolonial para o ensino da dança na escola na busca por respostas e possibilidades *outras*, com o intuito de alargar os horizontes de nossas práxis, por meio de diferentes olhares para o corpo subalterno, submisso, marginalizado, excluído e silenciado em uma modernidade injusta. Almejamos potências criativas capazes de provocar fissuras nas universalidades corporais impostas pela modernidade.

1.1 O Lugar da Colonialidade: Poder-Saber-Ser

Tencionar as relações coloniais de “poder-saber-ser” que justificam a exclusão daqueles considerados sub-humanos, provoca questionarmos a naturalização da negação da diferença humana a favor da universalização de modos de ser, produzir, aprender e existir no mundo. Aqui, buscaremos contestar a construção do conhecimento a partir de modos de pensar determinados pela lógica hegemônica eurocêntrica, a qual estabelece privilégios a identidades tomadas como modelo por sua “superioridade”.

Nesse sentido, nossas reflexões vão ao encontro das denúncias e questionamentos da filósofa e educadora Sueli Carneiro, que luta contra a discriminação racial no Brasil, é referência na militância e construção do pensamento feminista antirracista e das desigualdades criadas pela prática da discriminação de raça e gênero. Carneiro (2011) revela, para que essas e outras realidades mudem e seja possível que cada sujeito tenha o direito de ser ou não o que escolheram para ser “é preciso que os grupos discriminados permaneçam

vigilantes, organizados e em luta, para que a tolerância possa se tornar um valor efetivo no mundo”. (CARNEIRO, 2011, p. 45)

Os questionamentos de Carneiro (2011), alertam para uma perspectiva moderna de produtividade, guiada pela “hegemonia da branquitude” e constituída nas relações sociais de uma violência silenciosa e invisível. Ao partir desse entendimento, compreendemos que a dança, assim como todo o existir humano, encontra-se fragmentada, estereotipada e aprisionada a modelos técnicos de movimentos codificados, que determinam sistematicamente o valor da dança, corpo e sujeito. As considerações de Carneiro (2011) se aproximam das de Maldonado-Torres, ao propor que “o que quer que o sujeito seja, ele é constituído e sustentado pela sua localização no tempo e no espaço, sua posição na estrutura do poder e na cultura, e nos modos como se posiciona em relação à produção do saber.” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 43).

A fim de compreender os eixos que sustentam as relações de poder, saber e ser referentes ao exercício da colonialidade/modernidade, investigaremos os conceitos que traduzem esses encadeamentos.

Destarte, Quijano (2005) propõe refletir sobre a colonialidade do poder associado a um discurso de dominação, naturalização e racionalização de sujeitos, o qual envolve a concepção de raça, o controle dos modos de produção e trabalho, a autoridade reguladora do estado, a produção de conhecimento e as relações de gênero. Logo, a colonialidade do poder está pautada na constante disputa por controle e classificação da existência social relacionada principalmente à noção de sujeitos (raças) inferiores e superiores, conforme afirma o autor,

raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura do poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (QUIJANO, 2005, p. 118)

Para Quijano, a colonialidade do poder nasce das diversas formas modernas de dominação e exploração de um capitalismo hegemônico e dominante existente entre Metrópole-colônia, ou seja, o domínio da Europa sobre a América latina, envolvendo a classificação da população e o controle de todas as formas de trabalho que tais sujeitos inferiores pudessem oferecer. Portanto,

cada forma de controle do trabalho esteve articulada com uma raça particular. Consequentemente, o controle de uma forma específica de trabalho podia ser ao mesmo tempo um controle de um grupo específico de gente dominada. Uma nova tecnologia de dominação/exploração,

neste caso raça/trabalho, articulou-se de maneira que aparecesse como naturalmente associada, o que, até o momento, tem sido excepcionalmente bem-sucedido. (QUIJANO, 2005, p. 119)

O poder eurocêntrico criou uma estrutura de construção do conhecimento a partir de pensamentos ideológicos hegemônicos, os quais determinavam que os saberes dos povos subalternos não tinham valor, por isso eles deveriam esquecê-los para receber o conhecimento moderno e avançado importado da cultura europeia, considerada um modelo a ser seguido por sua “superioridade”. Destarte, Quijano (2005, p.115), evidencia que “a elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstraram o caráter do padrão mundial do poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado”. Aqui é possível presumir as dificuldades e barreiras que precisamos enfrentar para que as danças árabes possam estar presentes em uma sala de aula, visto que a sociedade é disciplinada por padrões orientalistas, ou seja, um mundo racista, cruel e patriarcal, que nos impõe valores religiosos, morais e culturais os quais, conseqüentemente, querem determinar e cercear nossa prática pedagógica e criativa dentro do ambiente escolar.

Tais padrões classificavam de modo depreciativo todos os povos, culturas e saberes não “europeus”. Os pensamentos de Quijano vão ao encontro das reflexões de Santos (2019), as quais expõem que a dominação do conhecimento pelas vozes superiores e hegemônicas silenciam a diversidade epistemológica e a riqueza de saberes. Assim, a colonialidade do poder e saber invadem as culturas subalternas, apagam e destroem as ecologias dos saberes, ao passo que edificam linhas abissais entre povos desenvolvidos e não desenvolvidos, considerados como sub-humanos.

Refletir sobre a colonialidade do saber inquieta pensar o quanto ela ainda se faz presente nos modelos atuais de ensino. A escola sem partido e universalização do conhecimento que a BNCC¹⁷ propõe revelam o domínio de um conhecimento superior, o qual deve ser trabalhado por todas as escolas, sem levar em conta a realidade sociocultural, histórica e econômica de cada comunidade. A colonialidade do saber estabelece modelos para ensinar, pesquisar, aprender e produzir conhecimento, enquanto silencia e nega os saberes outros que reverberam dos

¹⁷ Base Nacional Comum Curricular

corpos marginalizados, ainda que não consiga impedir a construção desses saberes. Assim, enxergamos o processo criativo em dança na escola, enquanto centro disparador dos questionamentos que envolvem não só as danças orientais árabes, mas outras manifestações artísticas e culturais que ainda permanecem na invisibilidade, ou seja, do outro lado da linha abissal¹⁸.

De acordo com Lander (2005), o “universalismo excludente” estabelece que são os sujeitos quem produzem conhecimento e que o reproduzem, definidos por seu lugar de existência na sociedade, que envolve: cultura, gênero, raça e condição econômica. Desse modo é possível compreender que as epistemologias coloniais buscavam transformar os povos latino-americanos em povos “modernos” e, conseqüentemente, cópias dos europeus, a partir da universalização dos saberes europeus, o que impedia e anulava a capacidade dos sujeitos subalternos de enxergarem o mundo e o outro por meio de sua cultura, seu próprio mundo e seu próprio olhar para o mundo.

O conhecimento universal nega voz aos saberes periféricos, considerados infundados, insuficientes e sem caráter científico, construído de maneira desigual, já que só valoriza um lado da linha abissal. Nesse contexto nos aproximamos das denúncias de Freire (2019) contra uma educação bancária, na qual a/o professor(a) que tudo sabe deposita seus conceitos nas/nos estudantes que nada sabem, negando-lhes o direito de ter/ser voz e, portanto, de fazer parte da construção dos saberes. Na escola, o papel da/do estudante é absorver conteúdos determinados por quem domina o processo de ensino e aprendizagem.

Pensar o ensino da dança na escola, a partir de um olhar decolonial, pauta-se em enxergar a construção do conhecimento com os olhos dos sujeitos invisíveis e não com as lentes colonizadas de quem os oprime. Torna-se necessário (re)pensar a dança, enquanto se trilham caminhos que valorizem as/os estudantes e seus modos de ser-fazer-estar-aprender-viver. A partir de Maldonado-Torres (2020), depreende-se a colonialidade do saber como um conjunto de epistemologias e produção de conhecimento centrado exclusivamente no eurocentrismo europeu, o qual determina padrões, métodos e sistemas de

¹⁸ As Epistemologias do Norte têm como premissa uma linha abissal que separa as sociedades e as formas de sociabilidade metropolitanas das sociedades e formas de sociabilidade coloniais e nos termos da qual o que é válido, normal e ético do lado metropolitano dessa linha não se aplica ao seu lado colonial. (SANTOS, 2019, p. 25)

produção do conhecimento, que nasce no pensamento colonial e ainda hoje permanece como herança oculta no cotidiano dos povos “periféricos” do sul global.

Segundo Mota Neto (2016), a colonialidade pode ser compreendida por meio das relações dominantes presentes nas experiências colonizadoras vividas pelos sujeitos na construção de suas subjetividades, nas “relações raciais” e nas “epistemologias dominantes” de poder e saber. Nesse ponto, Mota Neto (2016, p. 96) anuncia que “a colonialidade do ser abrange as consequências de todas essas formas de domínio no existir humano, na sua corporalidade, na vida negada dos povos colonizados, sobretudo os negros e indígenas”. Por conseguinte, é possível enxergar o racismo como peça chave para justificar a crença colonial/moderna de que existiam povos superiores e inferiores, o que legitimava a escravidão, exploração e a violência contra negros e ameríndios.

As colonialidades Poder, Saber e Ser podem ser interpretados como elementos fundamentais da modernidade/colonialidade para a dominação e eliminação da vida daqueles considerados sub-humanos. O objetivo da colonialidade é garantir que os subalternos/condenados permaneçam aprisionados nos tempos e espaços de sua invisibilidade e exploração. Para Maldonado-Torres (2020)

A colonialidade do ser inclui a colonialidade da visão e dos demais sentidos, que são meios em virtude dos quais os sujeitos têm um senso de si e do seu mundo. Uma exploração da colonialidade do ser, portanto, requer, uma averiguação do tempo e espaço, bem como da subjetividade, incluindo a colonialidade do ver, do sentir e do experienciar. MALDONADO-TORRES, 2020, p. 44)

O autor expõe, ainda, em suas reflexões acerca das ideias de Frantz Fanon, que os sujeitos colonizados, chamados de “condenados da terra” são famílias dissolvidas, refugiados, excluídos, sem-terra, sem documentos, sem pátria, ou seja, são:

Os sujeitos localizados fora do espaço e do tempo humanos, o que significa, por exemplo, que eles são descobertos junto com suas terras em vez de terem potencial para descobrirem algo ou de representarem um empecilho para a conquista de seu território. Os condenados não podem assumir a posição de produtores do conhecimento, e a eles é dito que não possuem objetividade. (IDEM, p. 44)

Os modos coloniais capitalistas aprisionam os sujeitos e criam entre eles a linha abissal e vários outros tipos de exclusão e opressão. Santos (2019), em suas reflexões acerca do posicionamento de Maldonado-Torres, revela que as marcas

deixadas pela modernidade/colonialidade reverberam a desumanização a que esses corpos estão sujeitos, a qual permanece reproduzindo, ainda que de maneira inconsciente, a submissão de sua subjetividade aos padrões coloniais de existência.

1.2 Um Lugar para Pensar Arte/Educação

A escrita desse lugar/momento foi atravessada pela disciplina Performances Arte Educativas, cursada no ensino remoto durante o 1º semestre de 2020, devido à situação pandêmica causada pelo novo coronavírus¹⁹, que acarretou o isolamento/distanciamento social em Goiânia e Aparecida de Goiânia e perdurou por quase dois anos. As trocas, reflexões e inquietações provocadas pelas professoras Dr^a. Valéria Maria Chaves Figueiredo e Dr^a. Fernanda Pereira da Cunha, durante nossos encontros (virtuais), conduziram a um perceber que, aprender por meio da arte, faz parte de uma educação plural, coletiva e dialógica, que luta contra padrões tradicionais, patriarcais, coloniais, heteronormativos e tantos outros presentes no contexto formal de educação.

Estudar e refletir sobre a arte na escola a partir de um pensamento decolonial leva a inquietações epistemológicas que envolvem os objetivos da arte/educação na busca por processos pedagógicos que valorizem não só o produto, mas o processo criativo, por meio de outras possibilidades e metodologias. Portanto, faz-se importante destacar que vivemos em uma sociedade com inúmeros desafios na construção do conhecimento, hipertrofiados pela atual conjuntura política, que tem revelado retrocessos e descasos com que as elites têm tratado a educação, agravados por esse momento pandêmico gerado pelo novo coronavírus. Então questionamos: Por que e como falar de arte, do direito à arte, enquanto se presencia a constante negação da arte, escancarada pela COVID-19?

Acerca da negação da diversidade e singularidade dos corpos que vivenciam a arte na escola formal, Strazzacappa (2001) revela que as escolas exercem um poder disciplinar sobre sujeitos e corpos, vistos como fábricas reprodutivas de

¹⁹ Vírus denominado SARS-CoV-2, identificado na cidade de Wuhan-China em dezembro de 2019 e causou a pandemia da COVID-19, decretada em 11 de março de 2020 pela OMS. Em 17 de março de 2020, foi decretado lockdown em Aparecida de Goiânia-GO.

movimentos objetivos, diante dos quais não são permitidas ações subjetivas ou involuntárias. O tempo-espço de aprendizagem e comportamento corporal são controlados, em uma tentativa de eliminar experiências espontâneas ou simbólicas, dissociando o corpo de suas emoções/sentimentos, principalmente nos dias atuais com crescentes cisões imperialistas, exploratórias, destrutivas e genocidas que contribuem para perpetuação do poder, controle e manipulação. Nessa perspectiva, aproximamo-nos das reflexões de Moura (2019) para observar que as formas hegemônicas de fazer, pensar e produzir arte estão fortemente enraizadas na formação dos professores(as) e desaguam na escola, reproduzindo um ciclo contínuo.

É desassossegador pensar que parece não existir, sequer, um questionamento sobre essa hegemonia por parte tanto de formadores/as quanto de formandos/as para docência em arte. Tal hegemonia nas formas de pensar e de produzir o ensino/aprendizagem de arte fazem pouco ou nenhum sentido/ significado para o (re)conhecimento das realidades artística, histórica, social, política ou cultural latino-americanas. Há um predomínio nos espaços educativos brasileiros, sejam eles formais ou não-formais, de um (único) ensino de arte, de matriz eurocêntrica/estadunidense, que opera de forma neocolonial, reprodutivista, acrítica e apolítica (no sentido da falta de consciência política), que é reflexo de uma formação docente na mesma perspectiva. (MOURA, 2019, p. 321)

A partir de minhas experiências no ambiente educacional, é possível perceber que os moldes coloniais de sociedade se refletem em padrões de ensino e aprendizagem. Diante disso, Moura (2019, p. 316) revela que “o colonialismo entranhado nas mais diversas esferas da sociedade contemporânea é sustentado pela colonialidade que imprime na América Latina suas marcas nas formas de conhecer, criar e viver”. O autor aponta ainda que essas marcas provocam estados de exploração e hierarquização do saber e fazer, as quais subalternizam e apagam sujeitos e experiências. Assim, minhas inquietações ao propor processos decoloniais de criação em dança partem do desejo de descobrir esse lugar do protagonismo das e dos estudantes, de alcançar lugares de transformação social, onde cada uma/um tenha direito sobre seu corpo e reconheça-o como lugar de criação, de construção de conhecimentos, histórias, memórias, identidade, luta e resistência por meio das experiências vividas por ele, com ele e com o outro.

Ao questionar esses estados de colonialidade²⁰ que se fazem presentes na escola, dos quais podemos citar a própria negação da arte e da diversidade, meus questionamentos se aproximam das reflexões de Figueiredo e Paiva (2019), que discutem os valores e padrões impostos por uma hierarquização de saberes e fazeres dentro do ambiente escolar, onde

O mundo moderno trata de associar valores mercantis e de consumo, hierarquizando saberes, diluindo sensibilidades e singularidades, desqualificando o outro, destituindo as diferenças. Esta perversa rede produz exclusão, violência, alimenta conformidades e apatias. (FIGUEIREDO E PAIVA, 2019, p. 03)

Nesse ponto é importante reforçar que esta pesquisa nasce da minha prática pedagógica, permeada por insistências e resistências, para que as aulas de dança funcionassem como lugares emancipatórios dentro da escola pública. A partir de Freire (2019), é possível perceber que o ensino da dança ainda sofre com os moldes tecnicistas, sistematizados e codificados, nos quais o professor (que detém o conhecimento) deposita seus conteúdos no aluno (que nada sabe), que os reproduz. Na busca por outros lugares de partida para o aprender-ensinar dança na escola, ao enxergar o corpo como elemento simbólico, sensível e disponível, este estudo vai ao encontro das reflexões de Lima e Silva (2017) que instigam a propor possibilidades *outras* para o processo de criação em dança, a partir de um trabalho

comprometido com o fazer e ensinar arte, de forma crítica, ética, comprometida também com a construção de conhecimento que emerge das práticas pedagógicas, da diversidade e das práticas sociais. Dessa forma, a tríade de arte, de culturas populares e de ecologia dos saberes nos demonstraram que o ensino da dança, nessa perspectiva, apresenta-se como possibilidade de deslocamentos de corpos e práticas hierarquizadas, deslocamentos que têm potencialidades múltiplas de acontecer no corpo que dança, cria e ensina a partir de poéticas populares e de cada sujeito que passa pela sala de aula. (LIMA E SILVA, 2017, p. 2663)

Problematizar, então nossa estrutura educacional, feita para excluir e silenciar corpos diversos, induz-nos a enxergar que somos corpos socialmente

²⁰ “Colonialidade” é um conceito criado pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano, no final da década de 1980 e início da década de 1990, e aparece em seus escritos no texto intitulado “Colonialidad y modernidad/racionalidad”. (MOURA, 2019, p. 315)

Colonialidade para Quijano é “el modo mas general de dominación en el mundo actual, una vez que el colonialismo como orden político explícito fue destruído”. (QUIJANO, 1992, p. 14 apud, MOURA 2019, p. 315). O autor revela ainda que o colonialismo europeu ainda não foi superado, portanto se faz necessário continuar nossa busca por atitudes e ações que tenham como objetivo superá-lo.

afetados, racionalizados, generalizados e sexualizados. Nossos valores, conceitos e ações artístico-educadoras são impregnadas de valores eurocêntricos importados e distorcidos por aqueles que nos colonizaram, mantêm as classes populares em situação de dominação e alienação. Nesse sentido, Barbosa (1995, p. 64) destaca:

Sonegação de informação das elites para as classes populares é uma constante no Brasil, onde a maioria dos poderosos e até alguns educadores acham que esta história de criatividade é para criança rica. Segundo eles, os pobres precisam somente aprender a ler, escrever e contar. O que eles não dizem, mas nós sabemos é que, assim, estes pobres serão mais facilmente manipulados.

Manipular, silenciar e apagar, é assim que o colonialismo vem atravessando gerações de corpos precários e vulneráveis que enunciam as experiências de um cotidiano desigual. Nesse sentido, a arte na educação, carregada por colonialidades, inquieta epistemologicamente, quando se reflete a partir de uma perspectiva pedagógica decolonial sobre os mecanismos e dispositivos normativos que atravessam os mundos representados pelas/pelos estudantes do curso de Poéticas em Dança, da EMAAG. Portanto, ao visar ações, reações e afetações corporais, buscarei juntamente com as/os estudantes, caminhos *outros* para processos criativos em dança, pautados nas histórias e experiências de cada sujeito, que constrói, de forma coletiva, discursos de resistência dançados.

Neste contexto, Quijano (2000) apud Lugones (2020, p. 58), expõe que “o eurocentrismo naturaliza a experiência das pessoas dentro do padrão de poder”. Então pesquisar a dança na escola se faz em mim, no meu silêncio, no olhar para o meu interior e reconhecer que meu corpo é a reverberação de um passado colonial hegemônico, mas é também lugar de enunciação, consciência e potência para questionar ações hegemônicas/hierárquicas que envolvem a arte e suas perspectivas cognitivas em favor de outros fazeres, sentires e pensares decoloniais em arte na educação. Diante do exposto, a partir de experiências sensíveis e contínuas com uma arte consciente, arte do encontro, que aproxima e fortalece, almejamos resgatar a voz dos subalternos, proporcionar-lhe ressoar e reverberar em outros ambientes, de modo a colaborar com o empoderamento dessas vozes silenciadas.

Para Ferraz e Fuzari (2010 p. 21), arte na educação escolar é a “representação do mundo cultural com significado” que, carregada de sentidos e

significados, proporciona “interpretação” e “conhecimento do mundo”, portanto, não deveria buscar por uma verdade absoluta, mas sim promover experiências singulares e significativas na tomada de consciência do “fazer”. Sob o ponto de vista de um olhar decolonial, essas experiências devem partir de conhecimentos *outros*, na busca por valorizar as diferenças e extinguir as hierarquias de poder que habitam os processos de construção do conhecimento. Nesse sentido, Santos (2019, p. 27) propõe “resgatar os saberes suprimidos, silenciados e marginalizados” por meio da diversidade, a qual ele denomina de “ecologia dos saberes”

Isto é o reconhecimento da copresença de diferentes saberes e a necessidade de estudar as afinidades, as divergências, as complementaridades e as contradições que existem entre elas, a fim de maximizar a eficácia das lutas de resistência contra a opressão. (SANTOS, 2019, p. 28)

A arte percorre todos os processos da educação escolar, portanto, de acordo com Ferraz e Fusari (2010, p. 22), é objetivo dessa disciplina assegurar às estudantes e aos estudantes vivências e experiências de seus “aspectos técnicos, inventivos, representacionais, e expressivos em música, artes visuais, desenho, teatro, dança, artes audiovisuais”. No entanto enxergamos, por meio de uma proposta pedagógica com alicerce decolonial, que as experiências por si só não bastam, elas precisam provocar rupturas com os padrões coloniais e tradicionais de ensino para que seja possível identificar as diferenças e seus encontros, a fim de minimizar as desigualdades. Ao respeitar as singularidades e diferenças de cada sujeito envolvido nesse contexto, é possível compreender as estruturas sociais que envolvem a educação, fundamentais para a produção e perpetuação das diferenças, sejam elas raciais, geracionais²¹, de gênero ou classe social.

Nesse processo, em que o conhecimento é construído coletivamente entre as pluralidades das diversas linguagens da arte e as singularidades culturais e sociais de cada estudante, a professora torna-se um importante “elemento” ao posicionar-se de maneira decolonial e provocar “fissuras” em um sistema “engessado” no qual a escola se encontra, a fim de almejar uma arte dialógica, coletiva e crítica no contexto escolar. A partir dessas observações, Azevedo (2019)

²¹ As diferenças geracionais neste estudo referem-se ao etarismo: que se traduz em exclusões, discriminações, intolerâncias e preconceitos relacionadas à idade avançada dos sujeitos. Aqui Faz-se necessário anunciar que esse conceito será abordado no lugar/momento escola.

pauta-se em Santos (2010) e Barbosa (2015) para construir suas reflexões decoloniais acerca do conhecimento,

nenhuma forma de conhecimento – seja esse filosófico, ou artístico, ou científico – se sustenta se não buscarmos estabelecer diálogos entre variadas maneiras de interpretação “daquilo” que queremos conhecer. De certo modo, isso nos leva a epistemologias plurais, marcadas não pela arrogância da fé em uma verdade única e incontestável, mas em uma atitude assinalada pelo gesto de questionar o que buscamos conhecer, sabendo de antemão que não há a última palavra, pois o que produzimos como conhecimento é apenas um momento de visão sobre algo, sujeito a revisões e reconceituações – jamais a palavra final. (AZEVEDO, 2019, p. 93)

Nos estudos e questionamentos decoloniais em arte/educação, as reflexões de Moura (2019, p. 319) apontam que é possível enxergar nos escritos de Ana Mae Barbosa, já na década de 1980, “inúmeras referências ao que pode ser compreendido como uma visão de arte/educação decolonial” já que a autora propõe refletir a arte por meio de pensamentos que contestam as “anemias teórico/práticas e metodológicas da educação artística”. O autor chama atenção para o que Barbosa (1998, p. 32) denominou de “Perturbação da consciência colonizada”, o que induz problematizar as diferentes formas de colonialidades compartilhadas no processo arte-educativo.

Para defender a urgência em tencionar tais colonialidades impregnadas em nossos fazeres, saberes, no nosso corpo e nossa subjetividade, apoiar-nos-emos em Santos (2019), na busca por processos criativos pautados em experiências e saberes plurais envolvidos por silêncios e diálogos, jungidas de um respeito recíproco pelos lugares e memórias que nos envolve. Assim, busca-se alcançar caminhos *outros* para a arte/educação, a fim de romper com a perpetuação de saberes eurocêntricos e universais para o ensino da arte e valorizar os saberes subalternos. Para Boaventura Santos

No entanto, existencialmente, esses saberes constituem uma experiência plena, não uma mera experiência cognitiva, mas também uma experiência humana, não só uma experiência individual, mas também coletiva, uma experiência não simplesmente rodeada de natureza, mas também impregnada por ela, e não só imanente, mas também transcendente, não apenas cumprida no presente-presente, mas também no presente-enquanto-memória e no presente enquanto utopia. (SANTOS, 2019, p. 270)

A crítica que estabelecemos por meio de um pensar pedagógico decolonial não pressupõe ignorar ou excluir as experiências cênicas eruditas, pois isso é

impossível, mas sim reconhecer as relações de poder presentes no ensino da arte e então valorizar culturas e saberes *outros* para além dos cânones da civilização ocidental. É a partir de outros modos de aprender-ensinar dança, teatro, capoeira, literatura e demais manifestações artístico-culturais que levaremos nossas/nossos estudantes a ampliarem seu repertório, seus saberes e seu pertencimento histórico-cultural. Contribuiremos, desse modo, para a reversão dos processos de subalternização da arte, ou seja, quem pode ou não fazer arte, quem pode ou não consumir arte. A partir disso, Moura (2019) convida a pensar sobre uma desobediência docente²² preocupada com processos de formação em arte que procurem “formas de pensar arte/ conhecer arte/ fazer arte, cujos olhares se voltem às realidades latino-americanas, ao invés de aquiescer a legitimação de uma história única: ocidental-europeia-estadunidense” (MOURA, 2019, p. 324). Nesse percurso, posicionar-nos-emos na contramão de uma hegemonia eurocêntrica, a fim de legitimar a história e a realidade sociocultural das/dos estudantes, valorizando o potencial criativo, artístico e político de cada um deles.

Reconhecemos que a educação em tempos de modernidade é imediatista e utilitária, pautada em saberes universais, preocupada em acomodar e conformar as pessoas aos falsos ideais de produção e rendimento. Logo, pensar arte/educação por uma perspectiva decolonial, que inclui e valida *outras* formas de pensar os processos de criação e expressão da arte na escola, conduzem-nos a investigá-la a partir de uma educação popular. Ainda, é também pensar sua estética e concepção artística a partir de uma educação plural em que eu aprendo arte e, por consequência, apreendo o mundo e suas relações culturais, históricas, sociais e estéticas, de maneira coletiva e consciente.

Por essa razão, Mota Neto (2016) aponta que, “com Freire (2011), entendemos a educação popular como um esforço de mobilização, organização e capacitação científica, técnica e política das classes populares, visando à transformação e inclusão social” (Freire, 2011, apud MOTA NETO, 2016, p. 31). A partir disso destacamos a importância de conhecer, interagir, vivenciar e

²²De acordo com Moura (2019, p. 324) “A desobediência docente demarca e dá contornos a uma produção de conhecimentos em arte, a partir da formação inicial dos/das professores/as até os processos educativos em arte que legitimem epistemes anti-hegemônicas, não-eurocênicas; que criem identificação com a América Latina nas dimensões artísticas, históricas, sociais, culturais, políticas, éticas, estéticas; e ampliem o espectro para uma consciência decolonizada”.

compreender o meio sociocultural em que a criança está inserida, além de promover conexões e reflexões entre “escola e vida cotidiana”, ao procurar legitimar a identidade cultural do sujeito dentro do espaço escolar, já que “não há prática pedagógica que não parta do concreto cultural e histórico do grupo em que se trabalha”. (FREIRE, 2004, p. 57)

A partir das reflexões acerca da arte na educação, podemos compreender que a dança possui um importante papel nas relações com o sujeito. Nesse caso, a/o estudante e o mundo que a/o cerca, com a professora responsável por mediar a construção do conhecimento de maneira coletiva, já que aprendemos e ensinamos por meio das relações, conexões e trocas de saberes e experiências. Nesse sentido, compreendemos que o sucesso no trabalho pedagógico de professores de dança na escola parte do conhecimento das práticas culturais e sociais que envolvem as/os estudantes.

Consideramos, então, a educação popular como processo de luta e experiências, que partem de um discurso ideológico, cujo objetivo é empoderar as classes subalternas por meio da educação e superar a opressão seja ela qual for. Ela busca edificar uma educação por meio da cultura do povo (nesse caso as/os estudantes) que se pretende educar, ao valorizar seus saberes e buscar, via diálogo interativo e coletivo entre professora(o)-estudante, construir conhecimento científico, que seja útil para a transformação consciente e autônoma de sua realidade. Entendemos que,

Na educação dialógica são priorizadas atividades que estimulem a participação, a pesquisa, o debate, o trabalho cooperativo, a solidariedade, a expressão artística, o afeto, a pergunta, a oralidade. O professor sem perder sua autoridade, incentiva o desenvolvimento da liberdade com responsabilidade dos alunos, e aprende enquanto ensina; o aluno corresponsável pelo processo pedagógico, ensina enquanto aprende. (MOTA NETO, 2016, p. 212)

Nesse sentido, para que seja possível compreender o que é arte a partir de olhares *outros*, é importante rever os processos de exclusão que envolvem os modos de criação/produção em dança na escola. Assim, Azevedo (2019, p. 85) revela que, nos processos de criação, a ferida colonial ainda é latente e “estabelece quem tem direito aos saberes instituídos socialmente – saber = poder – e quem deve viver a margem de tais saberes-poderes”. Na busca por uma ruptura das fronteiras históricas entre arte, saberes populares e saberes eruditos, o autor

aponta, a partir dos conceitos e reflexões sobre a colonialidade de Santos (2016), que

O conhecimento do senso comum, tido como um conhecimento *vulgar* é importante, pois por meio desse orientamos nossas ações na vida prática. A partir dessa compreensão, desfazem-se as fronteiras entre os saberes populares e os saberes eruditos, fato que repercute no campo mais amplo da Arte, mas muito enfaticamente no campo da Arteducação, porque estudar as fronteiras que demarcam os limites entre a arte e a cultura erudita e a arte e a cultura popular caracterizam-se como um problema que põem em xeque o pensamento colonialista. (AZEVEDO, 2019, p. 90)

As hegemonias eurocêntricas presentes no aprender-ensinar arte na escola têm me provocado na investigação de processos criativos capazes de transgredir as fronteiras coloniais e superar padrões e valores impostos pelo atual sistema de ensino. Por isso a intenção metodológica é descolonizar saberes e fazeres em dança na Escola Municipal de Artes de Aparecida de Goiânia, por meio das experiências decoloniais, livres do colonialismo do ser, saber e poder.

Nesse atravessar, compreender hegemonias que constituem socialmente as danças árabes, bem como seus aspectos históricos e culturais, provocam inúmeras inquietações e nos desafiam a fazer tal reflexão acerca, por exemplo, das questões de gênero que determinam quem pode ou não dançar, os padrões de corpo/beleza que segregam aqueles que não se encaixam e a sexualização que expõe o corpo feminino de maneira vulgar. Trata-se de valores incorporados a essa dança pela modernidade/colonialidade ao longo de sua travessia do oriente para o ocidente. De acordo com Vasconcelos (2019, p. 25) a disseminação da Dança do ventre pelo mundo coincide com a “evolução da produção industrial”²³ da Europa, em consequência dos processos de colonização de povos da “África, Ásia e América Latina”, por meio do surgimento de feiras mundiais que aconteciam na América e na Europa para expor e apresentar povos e culturas colonizadas.

Consequentemente, enquanto instrumento criado pelos países colonizadores, as Feiras validavam e enalteciam o pensamento ocidental endossadas pelo campo emergente da ciência social que pretendia provar através de evidências científicas a superioridade da raça anglo-saxônica em detrimento da falta de civilização no mundo colonizado. Diversas concepções sobre raça, cultura, progresso e modernidade foram difundidas e popularizadas através desses eventos. (VASCONCELOS, 2019, p. 25)

²³Para demonstrar todos os avanços e a consequente superioridade do ocidente em detrimento de suas colônias, surgiram as grandes Feiras Mundiais na América e Europa. Essas imensas exposições públicas tinham como principal atração a construção de pavilhões de países de todo o mundo, que incluíam informações sobre seus cidadãos e cultura. (VASCONCELOS, 2019, p. 25)

Nesse contexto, podemos perceber a incorporação de estereótipos e preconceitos acerca das danças orientais árabes, bem como das bailarinas e bailarinos praticantes de suas manifestações, que propõe enxergar o quanto a visão eurocêntrica de mundo inferioriza povos e culturas moldados e representados a partir de um olhar hegemônico. Diante disso, reconhecer a potência da diversidade por meio de um pensamento decolonial, propõe refletir como as relações de poder influenciam o nosso olhar para a cultura do outro, determinando nossa maneira de enxergar, nomear, visibilizar e invisibilizar corpos *outros* que não o meu, culturas *outras* que não a minha, sobrepondo-se a elas. Nesse estudo, essa sobreposição eurocêntrica sobre os povos árabes e sua dança pode ser comparada ao que Paulo Freire nomeou de invasão cultural²⁴.

Esse caminho, portanto, tem como premissa reconhecer que somos corpos políticos em movimento, na busca por ressignificar nossos “eus”, nosso ser no mundo e na nossa prática docente para que a dança se torne nosso lugar de resistência e esperança. Do mesmo modo, que nosso corpo seja não apenas um corpo dançante, mas um corpo reflexivo, capaz de romper com as barreiras impostas pelos preconceitos coloniais que nos segregam, silenciam e nos tornam invisíveis. Esse caminhar se fará então, pautado na esperança²⁵ de que possamos juntos aprender, ensinar e continuar (re)existindo a toda e qualquer forma de opressão.

Olhar para a arte e educação a partir da educação decolonial e, portanto, educação popular, revela a importância de compreender a realidade cultural das/dos educandas(os), ou seja, a professora não deve propor métodos ou modelos educacionais sem antes relacionar saberes, histórias necessidades e desejos que atravessam seus corpos, dentro da sociedade em que estão inseridas, apreciando suas memórias e experiências. Caminhamos, na intenção de superar as barreiras entre teoria-prática, saber popular - saber científico, dentre tantas outras impostas pela modernidade/colonialidade de uma sociedade eurocêntrica, capitalista, egoísta, machista, racista, entre tantos outros estereótipos.

²⁴ Para Freire (2019, p. 205) invasão cultural é “a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão”.

“No fundo, a invasão é uma forma de dominar econômica e culturalmente o invadido. (FREIRE, 2019, p. 205)

²⁵ Defendemos aqui a esperança de Paulo Freire, pautada na relação de que “professor e aluno juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria.” (FREIRE, 2016, p. 70)

1.3 O Lugar da Dança na Escola em Tempos de Modernidade/Colonialidade

Sabemos que o ensino da dança, hoje, seja em espaços formais ou informais de educação e ensino é colonialmente marcado por estereótipos de gênero, classe social, raça ou idade, os quais revelam a hegemonia da presença feminina nas aulas de dança, bem como a hegemonia de certos tipos de danças, de corpos que dançam, idade de quem dança, além de movimentos, técnicas e estéticas da dança. Encontramos, igualmente, nessa reflexão outras lutas contra outras hegemonias que provocam inquietações, como por exemplo, a difícil luta contra a hegemonia masculina que domina o ato da escrita acadêmica e torna para mim um exercício diário de descolonização. Acerca da colonialidade na dança, Baldi (2017/2018) esclarece que

a colonialidade em dança se dá em várias frentes. Há um tipo de dança pensado como universal – o balé clássico, considerado ainda por muitas pessoas como técnica de base – bem como um modo de transmissão deste saber, centrando-se nos professores como detentores do conhecimento, cujo modelo de movimento deve ser repetido e aprimorado, bem como uma tendência à valorização da individualidade. Além disso, os saberes privilegiados nas aulas de dança são aqueles considerados como técnicos: eixos, giros, saltos, posturas etc. Quais são os saberes dos alunos? O que eles têm a contribuir para as aulas de dança? Como os saberes deles se relacionam com os saberes dos demais? (BALDI, 2017/2018, p. 295)

Nesse sentido, é importante refletir acerca do ensino e aprendizagem da dança direcionado por métodos repetitivos que inibem o processo criativo das/dos estudantes, visto que a professora é (aquela que detém o conhecimento) responsável por transmitir conteúdos e o estudante (aquele que não possui o conhecimento) é responsável por assimilar e reproduzir o conhecimento adquirido. Vale destacar que o problema não está na técnica ou na repetição de movimentos, mas sim no processo “colonial” que o envolve, bloqueando caminhos possíveis para a construção dialógica e coletiva do processo criativo.

Diante disso, por meio de uma proposta educativa decolonial, nossa intenção metodológica não se pautou em negar os movimentos técnicos das danças orientais árabes, mas tencionar, problematizar e propor uma ruptura com os padrões de corpo e gênero, que lhe são impostos, na tentativa de ressignificar as relações existentes entre corpo-espaco-dança e, por conseguinte, a esfera do

saber sensível, constituído na diferença, pois é na diferença que me encontro com o outro e comigo mesma.

Aqui a proposta é que, para além da técnica, a vida dos estudantes também seja currículo e que de suas vivências surjam novos saberes. Nesta perspectiva, são saberes da dança os conteúdos propriamente desta arte, que dizem respeito aos seus elementos técnicos, mas também os conteúdos expressivos – muitas vezes não trabalhados em aulas de dança – e os saberes oriundos dos estudantes, conhecimentos estes que podem dizer respeito diretamente à dança ou não. Ou seja, há conteúdos gerais e singulares. Além disso, há uma mudança paradigmática no que diz respeito à organização destes conteúdos, uma vez que há a valorização da singularidade de cada pessoa. (BALDI, 2017/2018 p. 310)

Pretendi, dessa forma, a desconstrução dos modelos tradicionais de dança no universo escolar por meio da pluralidade de saberes culturais, históricos e sociais impregnados no corpo da/do estudante, mesmo sabendo que esse caminho seria cheio de desafios.

Visto que a grande maioria dos alunos aprende por meio de práticas educacionais tradicionais conservadoras e só se interessa pela presença do professor, qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida. E não basta simplesmente afirmar essa insistência. É preciso demonstrá-la por meio de práticas pedagógicas. (HOOKS, 2017, p. 17-18)

Esses e outros questionamentos são vivenciados diariamente na minha prática pedagógica dentro da escola, já que por não concordar com a universalização de saberes propostos pela nova BNCC, minhas aulas de dança não obedecem aos padrões e regras impostos pelo sistema tradicional de ensino. Elas objetivam experiências pedagógicas e possibilidades *outras* a partir de um olhar sensível para as relações “eu-mundo”, “eu-outro” e “eu no mundo com o outro”, ao valorizar saberes, dar voz a conhecimentos outros, construir uma educação popular, coletiva e autônoma, enquanto vou na contramão da colonialidade do poder-ser-saber, subversivamente.

Ao refletir sobre a dança por várias perspectivas decoloniais, faz-se importante lembrar que o formato de escola, hoje, ainda é marcado e estruturado a partir de referenciais da modernidade, bem como uma educação colonialista, que leva a aceitar um único modelo de escola. O sistema educacional caminha para a padronização e homogeneização de corpos, saberes, valores e currículos, cujos objetivos e perspectivas tentam a todo tempo reduzir o direito do sujeito a uma educação com as características de uma educação popular. Isso leva a questionar sobre os próprios modelos e padrões de escola presentes na sociedade hoje, e

quais relações podemos estabelecer entre poder, escola, sujeito e educação, enquanto se reflete sobre as contradições vividas pelo poder público, bem como a hegemonia dominante sobre as massas²⁶.

Para Foucault (2001a), o sujeito é fabricado de acordo com as necessidades do “poder dominante”, desse modo a escola tem a função de “educar”, ou seja, fabricar e moldar sujeitos que atendam às demandas e padrões estabelecidos pelo poder, assegurados, portanto, por aquilo que ele chama de “disciplinas” ou “blocos disciplinares”. Tais abordagens disciplinares preocupam-se em organizar tempos, espaços e habilidades, já que, segundo Foucault (2002), a disciplina é a ferramenta pela qual são criados “corpos dóceis” essenciais para se ter corpos úteis. O autor relata ainda que as escolas exercem um poder disciplinar sobre sujeitos e corpos, vistos como fábricas reprodutivas de movimentos objetivos, sem que sejam permitidas ações subjetivas ou fora do que foi preestabelecido pelo professor.

O modelo eurocêntrico de ensino, que marca o cotidiano escolar da modernidade, controla os tempos e espaços de aprendizagem e comportamento corporal, elimina experiências espontâneas ou simbólicas, dissocia o corpo de suas emoções/sentimentos, na perpetuação do poder, controle e manipulação presentes em uma sociedade colonialista. Nesse contexto, Aníbal Quijano explica sobre o eurocentrismo:

trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que *naturaliza* a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fá-las entender como *naturais*, consequentemente como dadas, não susceptíveis de ser questionadas. (QUIJANO, 2009, p. 75)

As relações apresentadas por Quijano (2009) para um ensino eurocentrado propõe ampliar o conceito de poder disciplinar apresentado por Foucault (2002) e leva a enxergar que os dispositivos de controle estabelecidos pelo estado configuram uma relação colonial entre dominantes e dominados. Tais proposições vão ao encontro das reflexões de Paulo Freire, que promovem denúncias e críticas

²⁶ Para Chauí (2009, p. 39), a chamada cultura de massa apropria-se das obras culturais para consumi-las, devorá-las, destruí-las, nulificá-las em simulacros. Justamente porque o espetáculo se torna simulacro e o simulacro se põe como entretenimento, os meios de comunicação de massa transformam tudo em distração (guerras, genocídios, greves, festas, cerimônias religiosas, tragédias, políticas, catástrofes naturais e das cidades, obras de arte, obras de pensamento). É esse o mercado cultural. Logo, “massificar é o contrário de democratizar a cultura, ou melhor, é a negação da democratização da cultura.” (CHAUÍ, 2009, p. 42)

a uma educação cujo educador é responsável por depositar conhecimentos em educandos que nada sabem, porém se tornam responsáveis por arquivar e reproduzir conteúdos, enquanto ignoram a criatividade, o diálogo e a coletividade. A esse modelo de ensinar-aprender ele chamou de “educação bancária”,

o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração o transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixam docilmente “encher”, tanto melhores os educandos serão. (FREIRE, 2019, p. 80)

Ao rememorar os 6 anos que vivenciei como professora de dança para estudantes do 1º ao 5º ano em uma EMEI²⁷, o aprisionamento de corpos-sujeitos (educadores – educandos) dentro do sistema educacional, procuro refletir acerca dos padrões estabelecidos pelo poder em prol de uma almejada educação integral do ser. Por entre os muros da escola encontramos, “cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo” (Foucault, 2002, p. 123), o que me causa inúmeros questionamentos, pois o sujeito tem horário para entrar e sair, horário para comer, beber água, ir ao banheiro, para dormir, para sentar, levantar e até mesmo para brincar ou conversar, dentro de um espaço/tempo calculado e estabelecido por vias de opressão e poder, que se fazem presentes nas relações coloniais que envolvem o tempo de aprender e ensinar. Nessa intensa tentativa de observar e vigiar aquilo que o sistema de ensino exerce, Freire (2019, p. 64) revela que, “se a humanização dos oprimidos é subversão, sua liberdade também o é. Daí a necessidade de seu controle, e quanto mais controlam os oprimidos, mais os transformam em “coisa”, em algo que é como se fosse inanimado”.

Nesse contexto, reconhecemos que tudo na escola segue um padrão, desde a distribuição das carteiras na sala até as filas para se transitar nos espaços da escola, o que facilita o controle e a vigilância, consequentemente, hierarquiza conquistas e punições a partir do conhecimento e comportamento de cada criança. Portanto, o sistema de ensino da modernidade e suas diversas maneiras de disciplinar o corpo são reflexos de uma construção histórico-colonial, que atuam perpetuando a valorização soberana do conhecimento científico concreto, em um distanciamento cada vez maior das questões simbólicas do corpo, enquanto silenciam, invisibilizam e anulam saberes, memórias, culturas e inquietações.

²⁷ EMEI: Escola Municipal de Educação Integral, localizada em Aparecida de Goiânia – Goiás

Os padrões e divisões dentro da escola são cada vez mais intensos, em uma busca constante pelo controle do tempo e das ações do sujeito, visto que visa à produtividade e rendimento ao excluir do contexto tudo aquilo que traga agitações, perturbações ou distrações. Por isso as questões históricas e culturais que envolvem os sujeitos dessa educação são silenciadas e oprimidas, sem haver, portanto, espaço para questionamentos e reflexões coletivas entre professoras e estudantes acerca das discriminações que nascem de pensamentos racistas, sexistas, machistas, xenofóbicos, dentre tantos outros que transitam no universo escolar e suas relações.

A partir das regras e disciplinas evidenciadas no universo escolar, Foucault (2002) induz a refletir sobre o principal objetivo do poder disciplinar nesse contexto, que se resume ao adestramento de “sujeitos/corpos” a partir de três instrumentos: a vigilância hierárquica utilizada para vigiar e monitorar as ações das/dos estudantes, a sensação moralizadora com a função de moralizar atitudes e atividades, e o exame que serve tanto para vigiar quanto para moralizar posturas e comportamentos no espaço escolar, pois controla todos os processos educacionais, sociais e culturais de forma hegemônica. Nesse sentido “a colonialidade que atua na interioridade do imaginário dos dominados passa a fazer parte de sua estrutura de imaginação simbólica, o que tem servido como instrumento duradouro e contínuo de controle dessas populações.” (MOTA NETO, 2016, p. 77)

As relações de poder disciplinar apontadas por Foucault (2002) fazem-se presentes na escola e incidem sobre corpos para dominá-los. Nesse contexto, encontramos em Freire (2019) a constante crítica ao poder disciplinar utilizado pela escola para depositar conhecimentos em sujeitos vazios e domesticar corpos. Nas aproximações entre os autores, podemos enxergar que, nas relações de poder disciplinar, encontramos atravessamentos de luta e resistência. Apesar de trilharem caminhos diferentes, ambos se posicionam em resistência às relações hegemônicas presentes na escola.

Em Foucault, percebemos uma denúncia à dominação do sujeito, que anula sua liberdade, no entanto o autor não tenciona as relações de poder. Nesse sentido, destacamos que as relações existentes entre sujeito-mundo são construídas de relações de poder e dominação, cujas práticas educacionais disciplinares são responsáveis por mascarar e naturalizar os modos de controle de corpos dóceis.

Embora Foucault questione as relações de dominação e opressão dos sujeitos, bem como problematize o poder disciplinar presente nos dispositivos de dominação naturalizados e internalizados por sujeitos dóceis, ele não propõe caminhos de lutas e rupturas para uma práxis libertadora, como aponta Paulo Freire ao apresentar a luta de classes contra a dominação eurocêntrica/colonial.

Freire (2019) convida a repensar e desconstruir as contradições de uma educação opressora, normatizada pelas estruturas de saber/poder. É dessa forma que o autor instiga a reinventar nossa práxis na busca por uma educação libertária e transformadora. Freire não só questiona os processos disciplinares que envolvem o aprender-ensinar, mas luta por práticas educacionais democráticas, o que conduz à presença de uma pedagogia decolonial em seu caminho no combate à dominação dos sujeitos e a qualquer hegemonia que anule nossa existência. De acordo com Freire (2019), um educador consciente da luta contra as imposições utilizadas como prática de educação-dominação “já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação.” (FREIRE, 2019, p. 86-87)

Ao olhar para a disciplina que aprisiona corpos dançantes por meio de um pensamento decolonial que alicerça uma proposta pedagógica como a de Freire, é possível enxergar a liberdade que existe e resiste nas relações de poder que cercam o contexto escolar. Tais reflexões permitem questionar as práticas de dominação, exclusão, padronização e normatização presentes na dança, enquanto se buscam caminhos *outros* de resistência e construção de saberes coletivos e plurais. Nosso caminho metodológico nasce das reflexões acerca de outros modos de ensinar-aprender dança na escola, pautados em uma luta coletiva dialógica e esperançosa. Para Freire (2019, p. 112), “não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero.”

Compreendemos que o ensino da dança é marcado por uma pedagogia tradicionalmente hegemônica e codificada, cujo foco é o professor e não o estudante, e o conteúdo ainda se pauta em danças eurocêntricas, que pouco ou quase nada tem de espaço para saberes *outros*, conhecimentos outros, processos criativos autônomos. Nos modelos tradicionais de ensino, a experiência, a troca, a autonomia são invisibilizadas e ignoradas por relações verticais entre professores

e educandos (professores no topo), ainda que existam propostas que já não preveem essa relação de hierarquia, mas que ainda não são descolonizadoras. Por acreditar que o conhecimento insurge em trajetos sensíveis, onde cada caminho, cada fazer, cada sentir e saber é valorizado dentro do processo criativo, é indispensável olhar para essa prática a partir das *ideias forças* de Paulo Freire, as quais deixam claro que não basta que esses sentires e fazeres sejam valorizados, é importante contextualizá-los.

Santos (2019) aponta para as ecologias dos saberes, que visam romper com conhecimentos únicos, que produzem pensamentos únicos ao longo da história e promove a perpetuação do colonialismo. Nesse sentido, ao voltar meu olhar para as experiências educacionais que vivenciei ao longo de minha trajetória enquanto professora de dança de uma escola pública, é possível reconhecer que, devido ao próprio processo de colonialidade, os saberes e sentires das/dos estudantes também são impregnados de anulações, preconceitos e silenciamentos. Aqui se torna importante destacar que as ecologias dos saberes se fundamentam no diálogo entre diferentes saberes científicos e populares, na busca por *outras* maneiras de aprender e ensinar a dança por meio de uma proposta metodológica dialógica que valorize e contextualize os diversos e singulares saberes que cada sujeito carrega.

Nesse contexto, o trabalho pedagógico deve partir sempre de um diálogo crítico e coletivo que envolva a escola e todo o universo vivido pelo sujeito para além de seus muros, visto que o cotidiano do sujeito está impregnado de diferentes tipos de colonizações, sejam concretas ou simbólicas. Por isso nós, professoras, precisamos criar tensões e questionamentos acerca das marcas, opressões, saberes, vivências e anseios que o estudante traz para a sala de aula, de modo que seja possível alcançar um ensino decolonial para a dança, no sentido de romper com as hegemonias e contradições que constroem o mundo cotidiano de cada indivíduo.

Destarte, reconhecer que a colonialidade ainda se faz presente no cotidiano escolar e, conseqüentemente, nas formas de aprender e ensinar dança. Para Santos (2019), essa hegemonia nos processos de construção de conhecimento chama-se “monocultura do saber”, a qual privilegia técnicas, conteúdos e maneiras de ensinar que se fazem presentes na pedagogia tradicional, pautadas nos saberes dominantes/eurocêntricos.

Minha trajetória com a dança na escola é marcada por muitas lutas, insistências e resistências, que reverberam colonialidades que cercam o ensino da dança na escola. Por inúmeras vezes fui taxada de revoltada e desobediente, simplesmente por não me calar perante as ordens e normas que me eram impostas, das quais posso citar: uma gestão que se achava no direito de me obrigar a coreografar/ensaiar todos os eventos comemorativos da escola; de coordenadores que queriam determinar os conteúdos e metodologias a serem utilizadas nas minhas aulas; de pedagogas (os) que acreditavam na ideia de que disciplinas como português e matemática são mais importantes que as linguagens da arte.

Nesse cenário, o fato de não ceder, de questionar e, principalmente, de ter o apoio das/dos estudantes, era visto como falta de respeito às regras da escola. Consequentemente, em minhas avaliações anuais feitas pela gestão da escola, as notas referentes a “relações interpessoais” e “cumprimento e obediência de normas” eram sempre baixas, o que me expunha a ações punitivas na intenção de cercear minhas ações e silenciar minha voz.

Na escola, todas as normas e modelos a serem seguidos objetivavam uma “educação integral”, que, na prática, funcionava como tempo integral nos espaços da escola, e não necessariamente uma educação integral, crítica, consciente e transformadora, presentes nas propostas de Paulo Freire. Portanto, enxergar de forma crítica o papel da escola na formação integral do ser, desassossega no que diz respeito às relações entre professora e estudantes estabelecidas dentro desse sistema rígido, tradicional e ditatorial que é o ensino formal.

O pensamento de hooks (2017) acerca da educação como ação libertadora aproxima-se das ideias de Freire por defender “o compromisso apaixonado com uma visão de transformação social baseada na crença fundamental numa ideia radicalmente democrática de liberdade e justiça para todos” (HOOKS, 2017, p. 41). Ambos defendem atos pedagógicos orientados por um desejo de promover uma educação dialógica, crítica e reflexiva, de modo que nossos valores e ideais sejam refletidos em nossa prática, nosso fazer arte, dança e educação por entre os muros presentes no cotidiano da/do educanda(o) sejam eles concretos ou subjetivos.

As relações, encontros e estranhamentos que a dança provoca no universo escolar instiga a refletir como essas relações se constroem nas experiências educacionais ao partir da valorização dos saberes e do mundo vivido pelo sujeito dentro do processo de desenvolvimento da autonomia criativa que se refletem em

poéticas dançadas. Dessa forma, as relações construídas entre corpos e saberes, por meio do campo vivido durante um processo educativo/criativo, promovem diversos saberes, que ficam marcados nos corpos e nas memórias, assim como se refletem na arte de ensinar e aprender. De acordo com Lima (2016), é presumível discorrer sobre o campo vivido como trajeto percorrido durante a pesquisa por meio de afetações entre os sujeitos, “assim se pode pensar que o mundo vivido tece experiências no corpo, na carne²⁸ do mundo, sendo constitutivas de instauração dos sentidos, do existir, das coisas.” (LIMA, 2016, p. 79)

Nas trilhas deste estudo, faz-se importante compreender hegemonias, padrões e preconceitos que constituem socialmente as danças árabes, bem como seus aspectos históricos e culturais, que provocam inúmeras inquietações acerca das questões de gênero, dos padrões de corpo/beleza e da sexualização que expõe o corpo feminino de maneira vulgar. Encontramos ainda nesse contexto a crescente preocupação técnica e estética relacionada à perfeição dos movimentos incorporados pela modernidade/colonialidade ao longo da travessia dessa dança do oriente para o ocidente. Vasconcelos (2019) expõe que, por meio das exposições voltadas para entretenimento, as Danças orientais árabes passam a serem conhecidas como dança de Cabaré Egípcio ou belly dance, construção americana para satisfazer aos interesses dos espectadores, o que causou a vulgarização da dança.

Foi esse Orientalismo Americano, celebrado, perpetuado e reinventado pela indústria cinematográfica de Hollywood que influenciou uma imagem mercantilizada da Dança do Ventre enquanto cultura exótica para agradar uma audiência masculina e que predomina até os dias de hoje. Essa forma hibridizada, orientalista e fusionada por elementos ocidentais se tornou a dança de cabaré egípcio, “bellydance” ou Dança do Ventre “tradicional” nos Estados Unidos. (VASCONCELOS, 2019, p. 36)

As bailarinas e bailarinos foram adaptando-se aos modelos de exibição²⁹, apresentação e até mesmo de vestimentas para se encaixarem nos modelos “hollywoodianos” e representar um oriente sensualizado e mistificado. A partir

²⁸ A carne não é matéria, não é espírito, não é substância. Seria preciso para designá-la, o velho termo « elemento », no sentido em que era empregado para se falar da água, do ar, da terra e do fogo, isso é, no sentido de uma coisa geral, meio caminho entre indivíduo espaciotemporal e a ideia, espécie de princípio encarnado que importa um estilo de serem todos os lugares onde se encontra uma parcela sua. (MERLEAUL-PONTY, 2014, p. 138)

²⁹ Um aspecto do mundo eletrônico pós-moderno é que houve um reforço dos estereótipos pelos quais o Oriente é visto. A televisão, os filmes e todos os recursos da mídia têm forçado as informações a se ajustar em moldes cada vez mais padronizados. No que diz respeito ao Oriente, a padronização e os estereótipos culturais intensificaram o domínio da demonologia imaginativa e acadêmica do “misterioso Oriente” do século XIX”. (SAID, 2007, p. 58)

disso, pensar que danças do folclore árabe são típicas de várias regiões e países árabes, que manifestam ações do dia a dia das culturas por meio delas, dançadas por homens e mulheres, que representam manifestações sociais, possuem músicas e vestimentas apropriadas para cada tipo de dança induz intuir que essas danças chegam para o restante do mundo destituídas de sua essência, de suas raízes e significados.

Não só no Brasil, mas em todo o mundo moderno, essas danças foram ganhando significados e valores diferentes no decorrer de sua disseminação pelas diferentes sociedades e culturas. Com isso, seu aspecto sagrado e ligado à divindade, à fertilidade, ao culto à natureza e à feminilidade da mulher, perdeu-se no tempo e o que encontramos hoje é uma dança do ventre impregnada pela vulgarização do corpo que dança, a exposição da sensualidade feminina e, principalmente, o culto ao corpo relacionado aos padrões de beleza que as sociedades impõem.

Sabemos, portanto, que a dança do ventre³⁰, por ser uma arte milenar, tem sobrevivido a diferentes influências e interferências das civilizações ocidentais-eurocêntricas. Suas manifestações, no entanto, originalmente vivenciadas e experimentadas por homens e mulheres, passaram a ser determinadas como uma dança exclusiva para mulheres ao ser atravessada por outros olhares e culturas com pouca ou nenhuma afinidade com suas tradições. Isso fez com que a história dessa dança passasse a ser contada a partir de relatos e olhares dos povos eurocêntricos. Nesse sentido destacamos que, para compreender as danças orientais árabes, hoje, é preciso enxergar seu começo, sua história e suas danças subalternizadas ao longo dessa travessia oriente-ocidente³¹.

A narrativa das danças orientais árabes é envolvida por vários mitos e contos que envolvem história e cultura dos países orientais onde ela surgiu. Hourani (2006)

³⁰ De acordo com (Soares, 2014, p. 26), praticada há mais de 7.000 anos por sacerdotisas em rituais de fertilidade em homenagem à Deusa Ísis, a dança do ventre é uma dança sagrada, realizada por mulheres em busca do resgate ao sagrado-feminino; ou ainda: a dança do ventre é uma dança tradicional da cultura árabe, que contém movimentos, músicas e conhecimentos muito específicos que devem ser estudados, a fim de se preservar seu gênero de forma autêntica.

³¹ Para Said (2007) o Orientalismo tem um papel fundamental nessa travessia, já que enxerga no Orientalismo “um modo de abordar o oriente na experiência ocidental europeia. O Oriente não é apenas adjacente à Europa; é também lugar das maiores, mais ricas e mais antigas colônias europeias, a fonte de suas civilizações e línguas, seu rival cultural e uma de suas imagens mais profundas e mais recorrentes do Outro” (SAID, 2007, p. 28). O conceito de Orientalismo será abordado no decorrer desta pesquisa.

afirma que o mundo desses povos está cheio de mistérios e conflitos, contudo a dança surgiu no início do século VII, nas proximidades dos grandes impérios Bizantino e Sassânida, por meio de um movimento religioso que envolveu e dominou toda a metade ocidental do mundo. Esses grandes impérios travaram grandes guerras e, em meio a elas, várias dúvidas a respeito do sentido da vida e como vivê-la de forma correta começaram a provocar questionamentos e buscas por respostas, o que começou a formatar a história do Islã. Hourani (2006, p. 34) também aponta que

Antes do fim do século VII identificava sua nova ordem com uma revelação dada por Deus a Maomé, um cidadão de Meca, sob a forma de um livro santo, o Corão: uma revelação que completava aquelas que haviam sido anteriormente feitas a profetas e mensageiros de Deus, e criava uma nova religião, o Islã, distinta do Judaísmo e do Cristianismo.

Muitos são os questionamentos ligados à vida desses povos, contextualizada a partir do olhar de uma sociedade heteronormativa, sexista e machista. Nesse sentido, é possível perceber que o trato com as diferenças, como a sexualidade, as relações entre homens e mulheres, a intolerância, a aceitação da religião e o convívio social é ponto importante para a compreensão de inúmeras ações do sujeito na sociedade em que vive.

Ao olhar para as relações de poder presentes na cultura árabe, é possível perceber que o preconceito, a submissão da mulher, o distanciamento de suas histórias e a compreensão da mulher na condição de objeto/propriedade do marido provocam refletir que questões como machismo e sexíssimo são encontradas em diversas culturas, como por exemplo a cultura árabe, sem que seja exclusivo de países eurocêntricos e colonizadores.

Diante disso, Salgueiro (2012, p. 48) esclarece que “o conservadorismo nacionalista e o controle sobre o corpo feminino relacionam-se diretamente com a situação colonial egípcia. Entendia-se que a honra e a soberania nacionais eram incorporadas na mulher egípcia”. Percebemos, então, a intolerância não só dos povos árabes, mas também nós não toleramos o direito de o *outro* fazer suas escolhas, sejam sexuais, religiosas ou políticas, uma vez que corpos e sujeitos são invisibilizados e julgados por sua religião, classe social, raça ou posicionamento sexual, de tal forma que o diferente não se encaixa.

As danças orientais árabes são performances socialmente mediadas por regras e padrões normativos do comportamento. Hourani (2006) afirma que as

mulheres de famílias nobres viviam reclusas em haréns, uma parte especial da casa, e não podiam mostrar seus rostos ao saírem de casa. Alguns velhos sábios, contudo, afirmavam que a mulher só poderia deixar sua casa em três ocasiões: quando levada à casa do marido, na morte de seus pais e quando fosse para o próprio túmulo. “A ordem social baseava-se no poder superior e nos direitos dos homens; o véu e o harém eram sinais visíveis disso” (HOURANI, 2006, p.167). O autor revela também que o homem ainda poderia ter quantas esposas quisesse, desde que conseguisse tratá-las igualmente. As leis do Corão ainda apontavam mandamentos sobre a herança de um homem:

A esposa só receberia no máximo um terço. Se ele deixasse filhos e filhas, uma filha herdaria só a metade da parte de um filho; se deixasse só filhas, elas receberiam uma certa porção de sua propriedade, mas o resto iria para os parentes homens dele. (...) A cláusula de que as filhas só receberiam a metade do que os filhos receberiam reflete outra estipulação da *Charia*: num caso legal, o testemunho de uma mulher teria só metade do peso do de um homem. (HOURANI, 2006, p. 169)

Em meio a diferenças e singularidades, é possível encontrar elementos dessa cultura presente em nossa sociedade nas várias formas de agir e conviver, como, por exemplo, a intolerância e formas de tratamento da mulher. Diante disso, estabelecer um posicionamento decolonial é reconhecer que tanto no mundo árabe como em nossa sociedade a mulher ainda é excluída e silenciada em uma tentativa de marginalização do corpo feminino. Diante do exposto, observa-se que viver em um país onde ser mulher é ter que defender sua moral constantemente, dançar e celebrar o corpo feminino pelas danças orientais árabes pode ser compreendido como um ato de coragem e transgressão, que torna a dança uma agente de resistência e transformação cultural/social.

A dança também sofreu com a travessia para o ocidente uma descontextualização de seus significados e subjetividades, que antes ligados a feminilidades e sagrados, foram marginalizados e rotulados por lentes da sexualização e erotização da dança. Assim, pensar possíveis experiências decoloniais para alcançar os questionamentos que envolvem a dança, instiga refletir sobre *outras* possibilidades para descolonizar dança. Nesta pesquisa nos propomos olhar para nossas experiências e levantar questões e estereótipos que atravessam nosso existir, moldam nossas formas de saber e fazer dança, assim como nos conduzem a uma reprodução ainda que inconsciente das colonialidades. Aqui, podemos sinalizar as relações de poder que definem o lugar do corpo na

dança, padronizam sujeitos corporificados e, conseqüentemente, excluem aqueles vistos como fora da ordem, fora do padrão, ou seja, corpos que não se encaixam na condição de cisnormatividade, o que nas danças orientais árabes podemos citar os corpos gordos, corpos masculinos, corpos velhos. Reforço aqui a ideia do pensamento decolonial de que apenas identificar as marcas da colonialidade não é suficiente, é preciso tencioná-las para superá-las.

Esta pesquisa investigou, então, a construção de diferentes olhares para fazer dança do ventre³² na escola, a partir das experiências coletivas dos sujeitos, que são o centro do processo criativo, ou seja, são responsáveis por fazer a sua dança. Caminhamos juntas/juntos para alcançar, de forma dançante, a decolonialidade para que fosse possível desconstruir e ultrapassar modelos, padrões, certezas, técnicas e fazeres eurocentrados. Logo, uma pedagogia decolonial na dança convida a explorar novas formas de enxergar o “ser e o mundo” construídas pelo amor, não em um sentido afetivo, mas num amor dialógico e com caráter político. Nesse caminho

Não pode haver diálogo... na ausência dum profundo amor pelo outro e pelas pessoas. Nomear o mundo, que é um ato de criação e re-criação, não é possível se não for impregnado de amor. O amor é ao mesmo tempo a base do diálogo e o diálogo em si. É, portanto, tarefa de sujeitos responsáveis, e não pode existir uma relação de dominação. A dominação revela a patologia do amor: sadismo no dominador e masoquismo no dominado. Por ser um ato de coragem, e não de medo, o amor é compromisso com os outros. Não importa onde se encontrem os oprimidos, o ato de amor é comprometimento com a sua causa – a causa da libertação. E esse compromisso, porque é amoroso, é dialógico. Como ato de bravura, o amor não pode ser sentimental; como ato de liberdade, não pode se servir de pretexto para a manipulação. Deve gerar outros atos de liberdade; caso contrário não é amor. Somente abolindo a situação de opressão é possível restaurar o amor que aquela situação tornou impossível. Se eu não amar o mundo, se eu não amar as pessoas, não posso entrar em diálogo. (MCLAREN, 1999, p. 41-2 apud BARBOSA E COUTINHO, 2009, p. 343)

³² Sobre o fazer dança no Brasil, Salgueiro (2012, p. 57) aponta a seguinte reflexão: “No Brasil, a dança do ventre não é vivida cotidianamente e não é tão presente na mídia quanto no mundo árabe, onde essa linguagem aparece em videoclips, programas de auditório e em filmes – principalmente os produzidos entre os anos 1950 e 1970 – além, claro, em qualquer celebração social. O ensino da dança do ventre no Brasil, conseqüentemente, costuma ser realizado em salas de aula, sob orientação direta de uma professora e repetição de exercícios, diferindo em grande parte do modo como as egípcias aprendem a dança.”

A autora revela ainda que, “No Egito, a forma comum de assimilação da dança popular – em geral o primeiro contato da menina egípcia com a dança – é por partilha; toda a família dança em ocasiões sociais. Em casa, é natural que as mulheres dançam informalmente umas com as outras – irmãs, tias, primas, amigas, vizinhas. Dançam também com as crianças de ambos os sexos ou parentes do sexo masculino.” (SALGUEIRO, 2012, p. 57)

De acordo com Mota Neto (2016), o “diálogo” e a “escuta sensível” são características marcantes na proposta pedagógica de Paulo Freire, pois assinala que é pelo diálogo que a educação acontece de maneira democrática, com sua base no pensamento decolonial, cujo objetivo é a superação da colonialidade do ser, saber e poder. É, portanto, a partir do diálogo que os subalternos, silenciados têm garantido o seu direito de fala e posicionamento, isso provoca a quebra das limitações e opressões que a sociedade Moderna/colonial impõe sobre as classes inferiorizadas e visibilizadas.

Aprender e ensinar dança por um olhar decolonial faz parte de um processo indissociável, de trocas de experiências e saberes, ou seja, é sair das relações verticais de ensino e construir juntos outros movimentos, questionamentos e concepções para as danças orientais árabes. Assim, “Ter voz é estar presente, não ser presente. Nas experiências autoritárias, tremendamente autoritárias, o povo não está presente, ele é representado. Ele não representa”. (FREIRE, 2014, pp. 159-160 apud MOTA NETO, 2016, p. 213). Diante disso a educadora deve posicionar-se de maneira subversiva e problematizadora dentro do sistema educativo que as escolas vivenciam hoje, de modo que não reproduza a opressão, porém valorize as memórias culturais coletivas, por meio de uma ação dialógica que estimule a união e a colaboração dentro das aulas de dança.

Dentro desse contexto, buscamos juntas/juntos *outros* caminhos possíveis para o processo criativo em dança, enquanto lutamos contra a padronização colonizadora do ser, de seus saberes dentro de currículos escolares invariáveis. Nesse horizonte, a dança/educação deve partir de uma perspectiva plural e intercultural na superação dos desafios e lutas cotidianas, à medida que respeita o outro, valoriza o diálogo coletivo, constrói uma educação democrática, autônoma e consciente. Assim,

A educação intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAU, 2014, p. 01)

Acredito, por isso, que essa constante busca pelo aprendizado como forma de liberdade, transformação e revolução contra-hegemônica deve ser pautada na resistência contra a colonialidade, ao enxergar a escola como espaço de coragem

e força e nunca de enfado, ao mesmo tempo que a presença e a voz de cada estudante são valorizadas. Nesse sentido, hooks (2017) reforça que “para começar, o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem”. (HOOKS, 2017, p. 17-18)

As experiências decoloniais que envolvem o aprender/ensinar dança na escola, emergem quando nossas próprias experiências são significativamente valorizadas e então somos notadas/notados como sujeitos e não como objetos. Logo, hooks (2017, p. 56) revela que a importância de “fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é hoje um objetivo central da pedagogia transformadora”.

Nesse contexto, procurei olhar para a dança na educação a partir de um pensamento decolonial, no qual a professora/educadora deve atuar de maneira subversiva, utilizando da ciência a favor da educação popular, sem deixar que a técnica pura e sistematizada domine suas ações. Para que isso seja verdadeiramente possível, Mota Neto (2016) apresenta seis “*ideias forças*” presentes na educação freireana e a Investigação Ação Participativa (IAP) defendida por Fals Borda. Portanto, tais propostas metodológicas serão a base para a construção de possibilidades *outras* para a prática pedagógica em dança ao explorar as poéticas corporais da vida cotidiana traduzidas em líricas dançadas. Aqui, proponho-me refletir a necessidade em descolonizar o próprio pensamento da filosofia da arte que por si só é eurocêntrico, para que seja possível nos aproximarmos de processos de criação não universais, não legítimos, decoloniais em dança.

1.4 O Lugar de Diálogos Corporais e Momentos Dançantes

Ao imaginar que nosso corpo não existe separado dos símbolos, sentidos e significados culturais em que estamos inseridos, é fundamental pensar que a construção dos sujeitos e suas corporeidades são reflexos dos processos de colonização e relações de poder sofridos ao longo de sua trajetória vivente, ou seja, o corpo enxergado enquanto acontecimento cultural e social, carregado de inquietações e representações simbólicas, por vezes silenciados. Assim, a corporeidade do sujeito nasce dos atravessamentos, vivências e experiências corporais, sejam físicas, sociais ou emocionais.

Nessa esfera, vislumbramos problematizar como as relações e paradoxos existentes entre sujeitos e danças permitem exteriorizar as marcas de subordinações deixadas nos corpos que dançam. Assim, em um encontro intergeracional, corpos dançantes são instigados simultaneamente a conviver com as diferenças, singularidades e saberes de si e do outro, fazendo emergir potências e caminhos outros para o processo de criação em dança.

Destarte, nossa intenção de ordem teórico-metodológica é fomentar experiências e processos decoloniais de criação pelos quais os saberes inscritos no corpo que dança, bem como sua corporeidade, perpassam caminhos pautados em saberes outros, ou seja, conhecimentos não hegemônicos para ensinar/aprender dança no contexto escolar. Santos (2019) propõe imaginar que o conhecimento é construído e manifestado nos corpos vivos, dançantes, coletivos e sociais.

Assim, podemos refletir que as colonialidades vividas cotidianamente na modernidade estimulam a inferiorização e subalternização de sujeitos e danças, classificando-as como próprias ou impróprias, de acordo com idade, gênero, condição social ou corporal. Portanto, os corpos são culturalmente construídos, impregnados por hierarquias, pré-conceitos e memórias marcadas por um sistema opressor de classificação do “sujeito que dança”, o que os torna indisponíveis para aprender, criar e experimentar diversas manifestações da dança.

Sujeitos vivos são o reflexo do efeito causado por dispositivos coloniais e carregam embrenhados no corpo marcas visíveis e invisíveis, que implicam em suas capacidades e ações subjetivas, ou seja, podem ser vistas ou simplesmente emergir do corpo por meio de manifestações sociais e culturais do cotidiano. Nesse sentido, Merleau-Ponty (2014) leva a compreender que o corpo se constrói das experiências no/com o mundo que o cerca, quando passado e presente se entrelaçam, inscrevendo no presente memórias e lembranças invisíveis do passado encarnadas no corpo e revelando suas ações. Por realizar aproximações e distanciamentos com o cotidiano, lembranças e memórias não podem ser consideradas apenas coincidências, pois reverberam no corpo presente, mesmo que invisivelmente. Nesse sentido, podemos compreender que, a partir de nossas experiências, nosso corpo constrói e reverbera marcas visíveis de dimensões invisíveis que significam nossa corporeidade.

Como nunca há, concomitantemente, coisa e consciência da coisa, nunca há concomitantemente passado e consciência do passado, e pela mesma razão: numa intuição por coincidência e fusão, tudo que há no ser se retira da experiência, tudo que dá à experiência se retira do ser. (MERLEAU-PONTY, 2014, p. 122)

Em um sentido decolonial, enxergar nossas experiências de ser-no-mundo é tomar consciência dessas relações, ao questionar o significado de ser, saber e fazer no mundo por meio de experiências singulares e coletivas, visíveis e invisíveis, que reverberam não só nossa presença, nosso *lugar de fala*, mas também nossos silêncios e ausências, pelos quais sujeito e mundo são atravessados de forma recíproca na construção dos saberes. Concordamos, pois, com as afirmações de Araújo (2008) ao defender a ideia de que as questões intangíveis constitutivas da corporeidade vão muito além da pele, vista como fenômeno que faz o corpo vibrar/irradiar energia, emergindo um “sopro vital” que nasce de suas afetações com o mundo. Logo,

As texturas da carne do corpo traduzem visível e invisivelmente, as contexturas da carne do mundo, de suas ambiguidades e obliquidades. As imagens da carne do corpo estão impregnadas dos sentidos que entretecem os imaginários, as texturas e a cromaticidade do simbólico. (ARAÚJO, 2008, p. 73)

Oculto e subalternizado pela modernidade, o estudante preso ao contexto de uma educação sistêmica e eurocêntrica cria em seu imaginário um mundo onde é impossível existir modernidade e desenvolvimento sem que ocorra ações coloniais, visto que ele é incapaz de mudar essa realidade, pois deve apenas aceitar e conformar-se. Nesse sentido, Mota Neto (2016) apresenta uma reflexão acerca da formação do imaginário de mundo moderno e colonial apontado por Mignolo (2005). Em sua perspectiva,

O imaginário do mundo moderno/colonial surgiu da complexa articulação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactadas ou fraturada, de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras memórias, e de histórias que se contaram e se contam levando em conta a duplicidade de consciência que a consciência colonial gera. (MIGNOLO, 2005, p. 80-81, apud MOTA NETO, 2016, p. 86)

Entrelaçado, então, por inúmeros significados culturais, o corpo cotidiano que dança é impregnado de silenciamentos e “verdades moldadas” pela consciência colonial que envolve o contexto social/cultural de cada estudante. Por isso percebemos que as lembranças, emoções e sensações corporais são marcadas pela supremacia das tradições sociais contemporâneas, as quais são

refletidas na composição da corporeidade, delimitando ações, posturas e fazeres dos corpos. Percebemos, portanto, que a modernidade estabelece posturas e atitudes que moldam a corporeidade e aprisiona o sujeito em moldes sociais impregnados de rótulos e paradigmas. Nesse sentido, Araújo (2008) revela

Ao sedimentar as atitudes que demarcam o enrijecimento e hostilidade, o corpo foi sendo revestido de armaduras e posturas marcadas pela sisudez através de processos disciplinares de denegação e recalque das expressões originárias das emoções da fluência dos sentimentos, notadamente no gênero masculino. (ARAÚJO, 2008, p. 69)

Os princípios opressores impostos por uma sociedade neoliberal podem ser entendidas como uma maneira de controlar a população e seus modos de organização social, por meio de uma constante criação e retroalimentação de noções distorcidas sobre as manifestações dançadas e, conseqüentemente, quem pode ou não dançar, além de questões que envolvem a sexualidade e a feminilidade e, por que não dizer, a potência criativa de cada sujeito dentro do processo educacional, independente das distinções de gênero, classe, etnia ou cultura.

As ressonâncias das vozes das/dos estudantes, reverberam os aspectos coloniais que envolvem as práticas hegemônicas do ensinar-aprender. Desse modo, libertadoras ou traumáticas, tais experiências marcam o corpo da/do educanda(o), ao demonstrar que a colonialidade, ainda que de maneira inconsciente, é refletida nas memórias, afetações e emoções experimentadas durante o fazer dança, influenciando na vida cotidiana dos sujeitos. Aqui, de acordo com o pensamento decolonial, as/os estudantes devem ser vistos como sujeitos atuantes, com direito de fala e decisão, capazes de subverter as relações de dominação, massificação e violência presentes no sistema educacional contemporâneo. Assim

Preconizar uma pedagogia para aprender/ensinar dança a partir da decolonialidade é propor novos paradigmas para a sua aprendizagem, uma vez que os processos pedagógicos têm se pautado no ensino, baseados sobretudo em práticas reprodutivas de movimentos, com saberes técnicos. (BALDI, 2017/2018, p. 310)

Tais reflexões evidenciam a importância de conviver e dialogar com outros saberes, outros olhares, outros fazeres e entendimentos da vida cotidiana, a fim de romper com a superioridade eurocêntrica presente nas relações entre educador e educando no contexto escolar, onde o educando assume lugar de inferioridade,

invisibilidade, ou seja, um lugar de não-existência. Portanto, apoiar-nos-emos na “Sociologia das ausências” defendida por Santos (2019), na tentativa de traçar novas ações e dimensões cognitivas para que os conhecimentos ausentes se façam presentes, resgatando os saberes populares, que são extintos, marginalizados e excluídos dentro do processo de ensino e aprendizagem da dança. Assim podemos perceber que,

Hoje, a sociologia das ausências é a pesquisa sobre os modos como o colonialismo, sob a forma de colonialismo de poder, de conhecimento e de ser, funciona em conjunto com o capitalismo e o patriarcado a fim de produzir exclusões abissais, ou seja, a fim de tornar certos grupos de pessoas e formas de vida social não existentes, invisíveis, radicalmente inferiores ou radicalmente perigosos, em suma, descartáveis ou ameaçadores. (SANTOS, 2019, p. 49-50)

Como vimos, o pensamento decolonial foi base para pensar a corporeidade do sujeito, a qual lhe possibilita compreender, interpretar, construir e desconstruir sentidos e significados por meio das relações que estabelecemos com o mundo por meio do corpo. Dessas relações construímos nossas memórias, desenhamos nossa história, criamos nossa cultura, na qual somos marcados pelo outro e em quem deixamos nossas marcas, já que o corpo expressa tanto a liberdade quanto a opressão sofrida, ou seja, a corporeidade transparece nossa identidade cultural. Assim, é importante que a professora assuma o compromisso de batalhar pela garantia das relações dialógicas e decoloniais na dança, sem negar o conhecimento do estudante, enquanto o leva a ser capaz de refletir criticamente sobre sua cultura, seus sabres e a sociedade opressora que o cerca. Desse modo, em uníssono ao pensamento de Amaral e Barbosa (2008), acreditamos que

A educação dos educadores deve reconhecer que a função escolar de qualquer nível implica estabelecer uma forte conexão entre passado e presente, sociedade e indivíduo, consciente e inconsciente, arte e espiritualidade, arte e ciência. Se para ativar a emergência desses circuitos for preciso resistir, que resistamos com as parcas forças de que dispomos. (AMARAL E BARBOSA, 2008, p. 67)

Pensar esse corpo dançante no contexto educativo, leva a compreender a importância de processos pedagógicos coletivos e dialógicos, partindo de escuta sensível, no qual a/o educanda(o) não permaneça silenciado, mas tenha voz ativa e o educador pratique o ato de escuta como base para todo caminho de ensino e aprendizagem. Assim, propor processos criativos em dança dentro da Escola Municipal de Artes de Aparecida de Goiânia, nasce da reflexão que todo conhecimento, seja ele científico ou não, é válido, todo saber/fazer é importante

durante a criação de outras poéticas para as danças orientais árabes, a qual carrega em suas histórias e tradições culturais diversos padrões, preconceitos, mitos e marcas de opressão, invisibilidade, sexualidade e existência do corpo dançante.

Araújo (2008, p. 162) destaca a importância de levar em consideração “as expressões dos sentires e pensares” vividos pelas/pelos estudantes, bem como sua corporeidade. Atingimos, desse modo, o entendimento de que sujeitos imersos em uma sociedade ditada por subjetividades colonizadas e excludentes carregam consigo experiências também colonizadas, reproduzidas “através de movimentos e de performances em que o corpo fala com suas intensidades” (ARAÚJO, 2008, p. 162).

Nesse contexto, um olhar decolonial para os processos pedagógicos revela que as experiências dos corpos oprimidos, só têm valor quando esses corpos são transformados, quando se reconhece de maneira consciente sua condição no mundo, de modo a serem capazes de criar outras formas de se movimentar, desprendidas dos movimentos antes carregados de padrões e códigos.

Enxergar o mundo concreto que envolve o cotidiano de um estudante que já sofreu algum tipo de abuso ou violência revela subjetividades de um mundo vivido repleto de inúmeras armadilhas. Dessa maneira, a força da opressão atravessa nossos corpos, reduz nossa subjetividade, à medida que se apropria de nossa força vital e reduz nossa potência criativa, conseqüentemente, “o sujeito colonial moderno é um zumbi que utiliza a maior parte de sua energia pulsional para produzir sua identidade normativa: angústia, violência, dissociação, opacidade, repetição...” (ROLNIK, 2019, p. 13). Por isso somos questionados a (re)pensar nossa práxis pedagógica para ensinar e aprender dança à luz da pedagogia decolonial, a tencionar as hegemonias que sufocam silenciosamente o seu existir na dança e no mundo.

Nesse contexto, acredito ser possível propor caminhos *outros* para a criação em dança, por meio de experiências educacionais decoloniais, ao superar os moldes pré-estabelecidos para essas manifestações dentro de um sistema educacional moderno e colonial. Caminhamos para a tomada de consciência sobre “seu lugar” no mundo a partir da singularidade de cada um dos envolvidos nesse processo, ao estabelecer constantes confrontos e atravessamentos entre os movimentos específicos das danças orientais árabes, com os movimentos vividos

pelos/pelos estudantes dentro de sua realidade cotidiana, sua cultura, “seu mundo concreto”. Assim, ensinar/aprender danças orientais árabes por um olhar decolonial pode ser compreendido por um processo de novas possibilidades e descobertas de manifestações e movimentos para além daqueles padronizados, enxergando e apreciando conteúdos “ocultos” dentro do processo de colonização em que a escola está inserida.

Tais reflexões vão ao encontro do pensamento de Freire (2019), quando induz a compreender que “ninguém aprende sozinho”, aprendemos todos juntos em “comunhão”, e ainda dos pensamentos de Santos (2019) quando afirma que as experiências sociais e coletivas, os saberes populares não científicos, constroem a diversidade por meio da “ecologia dos saberes”. Nesse contexto, os saberes das/dos estudantes são valorizados, pois quebram os paradigmas existentes no ensino tradicional da dança, que prioriza a técnica e nega os movimentos que brotam dos corpos diversos, com experiências diversas, inibindo a potência do encontro na construção coletiva do conhecimento.

Nesse sentido, este estudo pautou-se nas reflexões decoloniais para traçar um percurso pedagógico dialógico, que resgatasse nos saberes de cada corpo dançante potências para criar, recriar, aprender e ensinar a dança. Por isso faz-se importante apresentar aqui a compreensão conceitual acerca de corporeidade e processo de criação por meio da cartografia inventiva.

2º LUGAR/MOMENTO: CORPOREIDADE

A corporeidade é um conceito que se materializa no corpo, construída historicamente nas relações de poder presentes nos diversos contextos sociais, culturais e educacionais em que o sujeito está inserido, revela que a corporeidade do sujeito nasce dos atravessamentos, vivências e experiências corporais, sejam físicas, sociais ou emocionais, as quais podem oprimir ou libertar. Por isso, pensar a construção de conhecimentos inscritos no corpo que dança, bem como sua corporeidade, perpassa caminhos e processos de criação pautados em saberes outros, ou seja, conhecimentos não hegemônicos para se aprender e ensinar a dança no contexto escolar. Santos (2019) propõe imaginar que o conhecimento é construído e manifestado nos corpos viventes, dançantes, coletivos e sociais.

Ao imaginar que nosso corpo não existe separado dos símbolos, sentidos e significados culturais em que estamos inseridos, é fundamental pensar que a

construção dos sujeitos e suas corporeidades são reflexos dos processos de colonização e relações de poder sofridos ao longo de sua trajetória vivente, ou seja, o corpo enxergado enquanto acontecimento cultural e social, carregado de inquietações e representações simbólicas, por vezes silenciados. Assim, a construção da corporeidade nasce da reflexão e percepção corporal, evidenciada em processos de criação, expressão e transformação provocadas pela singularidade e diversidade epistemológica vivenciada no/pelo corpo, que envolve o mundo sensível de cada sujeito.

Perceber a diferença a partir da singularidade de cada corpo vivido nas experiências sensíveis nos torna capazes de enxergar a generalização em que estamos mergulhados. O corpo vivido é incorporado, atravessado e entrelaçado de memórias individuais e coletivas que ecoam como um potencial discursivo para revelar histórias e culturas. Merleau-Ponty (2014) instiga a imaginar que no corpo emergem o “invisível e o sensível da carne”, o que revela a experiência vivida no corpo cotidiano como ponto de partida/chegada para evidenciar a diferença enquanto potência criativa da experiência que se revela no corpo.

Ao compreender o corpo como uma convergência de aspectos históricos, culturais e sociais, podemos refletir que ele se faz de relações e experiências, representando e sendo representado, expressando e sendo expressado, anunciando e sendo anunciado, entrelaçando passado e presente em um corpo que se constrói de memórias, rastros e heranças culturais traduzidas em motivações dançantes. Nesse sentido, Lima (2016, p. 66) apresenta “a corporeidade vista como uma atualização (recriação) do passado, por meio de uma memória coletiva que se apresenta como tradição”.

Em um caminho onde a dança constrói minha trajetória vivente e determina aquilo que sou, desde minha infância até o parto dos meus filhos, encontro-me com os conhecimentos científicos proporcionados pela universidade, entrelaçados a saberes e experiências que meu corpo carrega. Nesse sentido, esses saberes e experiências percorrem a materialidade de meu corpo, constroem minha corporeidade e atravessam minha postura de pesquisadora que estuda o corpo e a dança por meio de saberes *outros*, perpassados por saberes formados pela monocultura e, portanto, da modernidade, enxergando que somos sempre permeados por esses estados de modernidade/colonialidade e não temos como escapar. Em virtude disso torna-se um exercício diário, o de questionar e encontrar

na minha trajetória de artista, professora e pesquisadora da dança esses saberes *outros*³³, decoloniais.

Minhas itinerâncias percorreram muitas trajetórias, aventuras, desventuras, estradas múltiplas, marcadas por pegadas invisíveis e rastros mutantes, deixadas no corpo que dança que vive e (re)significa a práxis artística a cada instante, a cada encontro. Assim, o artista, quando se propõe adentrar em novas criações, está se desafiando a traçar uma cartografia de si e de sua corporeidade dançante. (LIMA, 2016, p. 18)

Minha trajetória como professora de dança nasce de um corpo atravessado de multiplicidades, entrelaçado a diferentes leituras da dança e à multiplicidade de corpos das/dos estudantes, na busca por pedagogias *outras* para o fazer dança na escola. Ao partir de inquietações acerca das relações que sujeitos dançantes estabelecem com o mundo, percebemos que elas nascem, existem e reverberam no corpo, pois a dança parte da nossa cultura, impregnada no corpo por contextos históricos e sociais, carregando conhecimentos fundamentais para a elaboração da corporeidade humana. Ao trazer essa reflexão para a luz do pensamento decolonial, é possível compreender que as relações que estabelecemos com o mundo são colonizadoras e nem sempre nosso lugar de fala é emancipador, portanto, precisamos ter consciência disso e decidir como seguir nessa construção individual e coletiva.

É preciso, portanto, pensar como as danças orientais árabes e suas poéticas podem atravessar culturas e saberes por meio das experiências sociais que ela proporciona, ao cruzar fronteiras, provocar estranhamentos, afetações e hibridações de conhecimentos e essências presentes no corpo, refletidos nas relações do sujeito consigo mesmo, com o outro, com a cultura do outro, com o saber e fazer do outro, misturados aos contornos de um corpo cotidiano dançante. Assim, a construção da corporeidade nasce da reflexão e percepção corporal, que podem ser evidenciadas em processos de criação e transformação, provocadas pela diversidade epistemológica vivenciada no/pelo corpo, que envolve o mundo sensível de cada sujeito.

³³ Ao longo deste estudo percebi que, ao olhar para a dança do ventre a partir de uma perspectiva decolonial, compreendi que essa nomenclatura é uma criação do orientalismo e, portanto, já não cabe em minha prática pedagógica. Reconheço aqui que são danças outras, manifestações diversas e não “uma dança do ventre”.

Nessa perspectiva, refletir sobre a corporeidade nos aproxima do pensamento de corpo inacabado apresentado por Araújo (2008, p. 74), em um caminho de constantes criações e recriações que emergem dos vários modos de existir do sujeito, ou seja, seu próprio sentido de existir por meio de um corpo carregado de “potencialidades de mutação que o vivificam e renovam, que o mantêm redivivo”. Nesse contexto, Araújo (2008) aproxima-se da concepção de Merleau-Ponty (2014), quando anuncia que o “mundo é o que percebo”, visto que é pelo meu corpo que eu tomo consciência do mundo, apreendo as coisas e decifro o outro.

As trajetórias da corporeidade podem ser marcadas tanto pelas potencialidades e intensidades, quanto pelas ausências e invisibilidades que envolvem o nosso existir. Aproximamo-nos, então, das reflexões de Merleau-Ponty (2014), as quais afirmam que o corpo se constrói das relações e elementos que absorvemos do mundo a partir de nossas diferentes formas de ver, criar e assimilar conhecimentos em inesgotáveis conexões e experiências com o mundo e com o outro, ao buscar compreender o verdadeiro “sentido de ser do mundo”. (MERLEAU-PONTY, 2014, p. 20)

As considerações de Merleau-Ponty, conduzem a enunciar que a experiência se posiciona como abertura para perceber o mundo ao revelar nossa postura de ser, existir e permanecer no mundo. Destarte, somos corpo, corpo que tece experiências no cotidiano, experiências que se dão nas trocas estabelecidas entre corpo-mundo, visto que “a partir das adversidades do cotidiano, é que o corpo organiza sua corporeidade e efetiva as ações do cotidiano, da realidade vivida” (LIMA, 2016, p. 29). Nesse momento é possível enxergar a corporeidade como uma maneira de percepção do mundo, por meio de nosso entrelaçamento, nossas articulações e sentidos estabelecidos na porosidade das relações entre corpo-espço do mundo vivente.

A partir dessas perspectivas, torna-se plausível observar que a corporeidade pode ser construída quando realizamos experiências que elevem nossas potencialidades e ainda quando não as alcançamos, ou seja, elas se constroem não só de trajetos transformadores, mas também por aqueles que por vezes são deslegitimados pelas adversidades do cotidiano. Assim, pensar a construção da corporeidade das/dos estudantes por um olhar atravessado pela decolonialidade é pensar que eles podem vivenciar esses dois caminhos dentro e fora da escola.

Nesse contexto, o corpo vivido nas experiências sensíveis é incorporado, atravessado e entrelaçado de memórias individuais e coletivas que ecoam como um potencial discursivo para revelar histórias e culturas. Merleau-Ponty (2014) instiga a imaginar que no corpo emergem o “invisível e o sensível da carne”, o que nos revela a experiência vivida no corpo cotidiano como ponto de partida/chegada da experiência que se revela no corpo.

É a partir dos desafios do cotidiano que os corpos organizam sua corporeidade, cuja expressividade como corpo que constrói cultura e é dialeticamente construído por ela, vivendo e convivendo com a natureza, com as crenças, as quais se originam de uma mistura de fé, saberes e ancestralidade. (LIMA, 2016, p. 92)

Araújo (2008, p. 17) enfatiza em suas meditações que as experiências acompanham e atravessam nossas “trajetórias do ser-estar-sendo-com no mundo vivido/vivente”. Dessa forma, podemos atingir a compreensão de que vivemos um mundo cultural impregnado de significados, cujas experiências são determinantes de nossas ações. Assim, neste estudo procuro, por meio de problematizações, tensões, diálogos e visões de sujeitos singulares em uma construção coletiva de saberes *outros*, questionar a hegemonia presente nas relações corporais que determinam nossa condição de “ser” no mundo, ou seja, nossa corporeidade se constrói a partir de um corpo disponível em estado sensível que, em um estado de metamorfose proporcionada por diversas vivências e encontros com o outro

nos possibilita o estar-sendo-no-mundo-com-os-outros, de modo encarnado, mediante processos de percepção e de compreensão em que podemos tocar, cheirar, escutar, saborear e olhar o mundo, bem como, conjuntamente, pensar, refletir/meditar através de nossa relação direta e originária com este. (ARAÚJO, 2008, p. 38)

Essa percepção do saber sensível, revela-nos que aprender a viver, sentir e existir no mundo é estar disposto a ser atravessado por inteiro pelo outro, aproximamos de Le Breton (2007), quando aponta que só é possível ver, perceber, atuar e transformar o mundo por meio do corpo e suas relações. De acordo com o autor, é possível compreender o processo de socialização da experiência corporal como parte integrante da condição social humana, fundamental no seu desenvolvimento desde a infância enquanto percorre toda sua trajetória. Para Le Breton o corpo é uma construção simbólica, dividido pela modernidade ocidental, que pode ser

individual, egoísta, transitória e manipulável, mas também pode ser lugar de produção de sentidos, fonte de identidade e cultura coletiva.

Pela corporeidade, o homem faz do mundo a extensão de sua experiência; transforma em tramas familiares e coerentes, disponíveis à ação e permeáveis à compreensão. Emissor ou receptor, o corpo produz sentidos continuamente e assim insere o homem, de forma ativa, no interior de dado espaço social e cultural. (LE BRETON, 2007, p. 8)

Em vista disso, investigar caminhos possíveis para o processo de criação em dança a partir de um olhar decolonial para as danças orientais árabes, propõe enxergar nossa corporeidade como uma dilatação transformadora de nossas experiências com o mundo. Portanto, é compreender que “o corpo é uma espécie de escrita viva no qual as forças imprimem “vibrações”, ressonâncias e cavam “caminhos”. O sentido nele se desdobra e nele se perde como um labirinto onde o próprio corpo traça os caminhos” (Le Breton, 2008, p. 11), revela a importância em questionar experiências que provocam ausências e invisibilidades para além das experiências positivas e agradáveis.

O corpo, para Le Breton (2008, p. 92-93), “é a interface entre o social e individual, entre a natureza e a cultura, entre o fisiológico e o simbólico”, compreendido como eixo de conexão entre o sujeito e o mundo. Pensar o corpo enquanto acontecimento cultural, social e biológico revela que “qualquer relação com o corpo é o efeito de construção social”. Diante disso, arriscamo-nos a considerar o corpo como uma fronteira entre o ser e o mundo, atravessado por processos de modelação e padronização cultural, impregnado de significados e olhares a partir das diversas sociedades e culturas em que o sujeito está inserido.

As marcas deixadas pela modernidade abrem lacunas no corpo, as quais têm distanciado cada vez mais sujeito e mundo, levando-o a enxergar o corpo como “coisa”, “objeto” sempre inadequado, negativo, cheio de defeitos e impurezas. Acerca do homem e sua tentativa obscura de sempre modificar ou anular sua corporeidade perante os outros e o mundo, Merleau-Ponty (2014) expõe

A partir do momento que me concebo como negatividade e o mundo como positividade, não há mais interação, caminho eu próprio diante de um mundo maciço; entre ele e mim não há encontro nem fricção, porquanto ele é o Ser e eu nada sou. Somos e permanecemos estritamente opostos e confundidos, precisamente porque não somos da mesma ordem. Permaneço no centro de mim mesmo absolutamente estranho ao ser das coisas – e justamente por isso destinado a elas, feito para elas. (MERLEAU-PONTY, 2014, p. 61)

Por isso torna-se urgente reivindicar que, a partir de Merleau-Ponty, a produção de ausências sejam marcas na corporeidade, construídas de invisibilidades e violências de todos os tipos, refletidas no corpo que dança, por meio de suas lutas, sensações, emoções e suas relações socioculturais. A opressão se reflete no corpo e marca o *ser* e o *não ser* dentro das experiências corporais de construção de conhecimento, o que reforça paradigmas coloniais embrenhados no corpo.

Imaginar caminhos *outros* para a dança na escola sugere que precisamos considerar essas fricções, de ser ou não ser no mundo a partir dessas relações e experiências, portanto, a construção da corporeidade, do conhecimento desse corpo está nesse movimento. Diante disso, precisamos fomentar essa fricção como uma possibilidade para que cada corpo se perceba, se enxergue e se localize no mundo, assim comece a dançar e encontrar caminhos outros para sua dança e para a fruição e construção de sua corporeidade. Segundo Santos (2019),

as emoções são a porta que dá para o caminho da vida e são esse mesmo caminho na luta. E os corpos estão tanto no centro das lutas como as lutas estão no centro dos corpos. Os corpos são corpos performativos e assim, através do que fazem, renegociam e ampliam ou subvertem a realidade existente. (SANTOS, 2019, p. 138)

As discussões levantadas por Santos (2019) resgatam a essência do pensamento de Freire (2000), ao esclarecer que todo processo de ensino e aprendizagem acontece no e por meio do corpo, já que todas as nossas ações, sejam conscientes ou não, são mediadas pelo corpo. Nessa perspectiva, em uma proposta pedagógica orientada pela decolonialidade, enxergamos um corpo compromissado e consciente de seu fazer, agir, aprender, transformar-se, buscando modificar sua realidade concreta a partir das experiências sociais sensíveis e culturais, ou seja, por um olhar decolonial esse corpo é possível. Dessa forma, para Santos (2019, p. 125), se “todo conhecimento é corpóreo, não é aceitável que se conceda à experiência um estatuto inferior ao da teoria”, pois, de acordo com o autor, as experiências e saberes vividos e compartilhados durante a construção da corporeidade são capazes de unir e conectar “o corpo e a alma, a razão e o sentimento as ideias e as emoções.” (SANTOS, 2019, p.125)

A busca pelo entendimento da corporeidade convida a instigar a/o educanda(o) a pensar dança e sua cultura a partir de suas próprias trajetórias,

histórias e conceitos socialmente construídos, enquanto revisita suas memórias, heranças e tradições culturais, as quais são responsáveis por limitar, reprimir ou libertar corpos e suas manifestações. A partir dessa perspectiva, Lima (2016, p. 158) concorda com Santos (2009), quando reforça sua ideia de que as Epistemologias do Sul emergem enquanto escolhas e possibilidades “de intervenção que denuncia a norma epistemológica dominante e valoriza os saberes que resistem com êxito e as reflexões que daí se produzem, investigando as condições horizontais de um diálogo entre conhecimentos”.

Compreendemos, pois, que pensar a corporeidade é indispensável na educação dos indivíduos, já que ela própria é natureza da existência humana. Ela carrega as subjetividades construídas nas experiências, vivências e contextos socioculturais que, de acordo com Merleau-Ponty (2014), são responsáveis pela maneira como somos afetados, determinando nossa capacidade de sentir, pensar e refletir nossas ações no mundo. Logo, sou levada a refletir que minha corporeidade insurge à medida que minha identidade se constrói.

Rolnik (2019, p. 13), propõe ainda enxergar o quanto os sistemas tradicionais de ensino têm funcionado como processos de “captura da força vital” dos sujeitos, a qual, de maneira intensa, “reduz a subjetividade a sua experiência como sujeito, neutralizando a complexidade dos efeitos das forças do mundo no corpo”. Enxergar a dança como produção de intensidades, nas reflexões da autora, torna possível compreender o quanto as “condições coloniais-capitalísticas” aprisionam a força de existir dos corpos dançantes ao longo da vida. A autora revela ainda que, a partir de experiências fora-do-sujeito³⁴, a subjetividade apreende as forças do mundo, marcadas no corpo, ou seja, as forças presentes no mundo estão presentes em nosso corpo e pulsam de maneira diferente e singular em cada sujeito. Segundo Rolnik (2019),

Na experiência subjetiva fora-do-sujeito, o outro vive efetivamente em nosso corpo, por meio dos afetos: efeitos de sua presença em nós. Tais efeitos se dão no âmbito da condição de viventes que ambos

³⁴ Para Rolnik (2019, p. 111), a experiência fora-do-sujeito (extrapessoal), que ela propõe denominar por saber-do-corpo ou saber-do-vivo “é a ressonância intensiva onde não há distinção entre sujeito cognoscente e objeto exterior”.

Para a autora, “somos constituídos pelos efeitos das forças do fluxo vital e suas relações diversas e mutáveis que agitam as formas de um mundo” (ROLNIK, 2019, p. 110). Compreendemos que esses efeitos, os quais a autora denomina por “afetos”, sensibilizam nossos corpos, habitam nossa existência enquanto sujeito vivo e passam a compor e reverberar nossos corpos.

compartilham, e que faz deles um só corpo. Ao se introduzirem em nosso corpo, as forças do mundo compõem-se as forças que o animam e, nesse encontro, o fecundam. Geram-se assim embriões de outros mundos em estado virtual, os quais nos produzem uma sensação de estranhamento. Esta é a esfera micropolítica da existência humana; habitá-la é essencial para nos situarmos em relação à vida e fazermos escolhas que a projetem e a potencializem. (ROLNIK, 2019, p. 111)

Destarte, se considerar as cotidianas memórias das/dos estudantes sem realizar uma reflexão acerca de um mundo egoísta que nos aprisiona e nos tira a força vital, provavelmente não alcançaremos essas forças que pulsam no corpo. Portanto, destaco a necessidade de (re)localizar nossas memórias, nossas marcas e nossa corporeidade em um caminho reflexivo. Aproximo-me, então, de Lima (2016, p. 53) para compreender “esses processos indenitários a partir do corpo” e enxergar a corporeidade enquanto “potente agenciador sociocultural”. Tais reflexões surgem como mola propulsora, incitando o meu investigar a dança e suas manifestações vividas no/pelo corpo por meio da corporeidade, provocam-me a refletir que “tudo isso não existiria sem o encontro de pessoas, ou melhor, de corpos e suas corporeidades latentes e dispostas a trocar e a construir possibilidades de investigar outras trajetórias do corpo se expressar e fazer arte” (LIMA, 2016, p. 41). Isso instiga minha busca por *outros* sentidos para a dança na escola.

Ao ocupar esse lugar de evidência do mundo que o cerca, o corpo pode ser compreendido como reflexo das relações e experiências vividas nele e por ele, pois traduz memórias culturais e saberes que, em sua maioria, são silenciados por hierarquias hegemônicas, presentes nas práticas educativas instrucionais³⁵ de ensino.

Assim, para além da técnica, da repetição e da classificação de corpos aptos ou não a dançar, o contexto escolar é permeado por caminhos e disciplinas rígidas, delineado por marcas e sofrimentos que fazem parte da construção da corporeidade dos sujeitos que dançam. Pensar a corporeidade a partir dos movimentos de cada sujeito é também pensar que, nos sistemas de ensino de uma sociedade colonialista, capitalista, patriarcal, em que a heteronormatividade comanda os padrões sociais, todo e qualquer comportamento que se desvie desses

³⁵ São práticas voltadas para a reprodução da técnica. De acordo com Araújo (2008, p. 194) “as coisas são privilegiadas em detrimento do existir das pessoas, da condição humana”. Assim, saberes e conhecimentos são considerados como mercadorias em função da produtividade, com o objetivo de formar “indivíduos bem comportados e bem conformados” garantindo a reprodução sem questionamentos ou reflexões.

modelos podem ser compreendidos como ofensa. Destarte, processos transformadores por muitas vezes são ignorados e a construção da corporeidade pode ser conduzida por experiências colonizadoras.

Diante do exposto, em meio às experiências fortemente marcadas por concepções racionalistas, imbuídas de uma cultura, cuja razão tem prioritariamente mais valor que a sensibilidade, buscamos possibilidades outras para (re)significação e (des)construção do olhar para a corporeidade que dança enquanto elemento padronizado, sistematizado, silenciado e aprisionado nos modelos tradicionais de educação, de modo que seja possível construir diferentes sentidos para a compreensão da corporeidade.

3º LUGAR/MOMENTO: O LUGAR DA CARTOGRAFIA NO PROCESSO DE CRIAÇÃO

A cartografia foi essencial como caminho metodológico a ser utilizado com as/os estudantes na construção de processos de criação em dança. Diante disso, faz-se importante conceituar a cartografia, bem como as noções do corpo fractal nos lugares, espaços e momentos que desenharão as trilhas desse processo de criação, ensino e aprendizagem das danças orientais árabes, por meio dos olhares da pedagogia decolonial.

O processo criativo é construído a partir das interações estabelecidas entre sujeito, suas relações com o campo vivido. Buscaremos, em virtude disso, uma dilatação transformadora no processo de criação em dança, pautada em saberes sensíveis, elementos técnicos da dança, memórias corporais e elementos do cotidiano traduzidos em cartografias feitas coletivamente. Nossa intenção, neste estudo, é investigar procedimentos teórico-metodológicos para pensar um processo de criação decolonial para o ensino da dança, cujo foco, nesse momento, são as danças orientais árabes.

Aqui, Rolnik (2019) proporciona incluir a cartografia a partir das experiências sociais, às quais estamos sujeitos, ou seja, das experiências e modos de existir em que estamos submersos, suas “hierarquias e representações”.

Tais cartografias e seus códigos orientam esse modo de apreensão de um mundo: quando vemos, escutamos farejamos ou tocamos algo, nossa percepção e nossos sentimentos já vêm associados a códigos e

representações de que dispomos, os quais projetamos sobre esse algo, o que nos permite atribuir-lhe sentido. (ROLNIK, 2019, p. 52)

As reflexões de Rolnik (2019, p.56) proporcionam compreender, ainda, as cartografias socioculturais, cujas experiências do sujeito com o mundo são “moldadas segundo as cartografias socioculturais vigentes”, já que são a “materialização de arranjos de forças anteriores - distintos do atual, pois resultam de outros corpos e outras conexões entre eles”. Diante disso, a autora revela

Sendo o sujeito estruturado na cartografia cultural que lhe dá sua forma e nela se espelha como se fosse o único mundo possível, da perspectiva desse tipo de subjetividade reduzida ao sujeito e que com ele se confunde, o desmoronamento de “um mundo” é interpretado como sinal do fim “do mundo”, bem como de seu “suposto si mesmo”. (ROLNIK, 2019, p. 67)

Na trajetória desta pesquisa, a cartografia nasce das ressonâncias, afetações, que ressoam dos atravessamentos com o mundo, com o outro e com o próprio corpo, que provocam tensões de um “inconsciente pulsional”³⁶. Aqui, a subjetividade do sujeito ecoa das experiências e movimentos pulsionais que motivam nossas ações e desejos na construção de lugares/momentos que desenham a cartografia inventiva. Nesse impulso de anunciar outras formas de viver os mundos que estão por vir, nossa intenção é conduzir as/os estudantes a potencializarem-se, encontrarem seus dizeres e tornarem-se sensíveis aos mundos que se anunciam por meio do saber-do-corpo³⁷.

Lima (2016, p. 212) revela que a cartografia nasce da necessidade de sistematização de um processo de criação em dança e em arte, que permitisse uma relação de interdependência, de diálogos e de alteridade com o campo de pesquisa, o qual, em seu estudo, foi definido como campo vivido. No presente estudo, essa cartografia inventiva foi atravessada por um campo vivido, no qual a pandemia nos atingiu e, com isso, os contornos dessa cartografia ganharam outras linhas, outras intensidades, outros desafios e, quem sabe, outras danças, afinal de contas, o inesperado é também desejável nos processos de criação em arte. Permeada por

³⁶ Para Rolnik (2019, p. 56-57), o inconsciente pulsional “é o motor dos processos de subjetivação: a pulsão do novo problema dispara um sinal de alarme que convoca o desejo a agir, de modo a recobrar um equilíbrio vital, existencial e emocional. O desejo é então impelido a fazer cortes na superfície topológico-relacional do mundo que devolve à subjetividade um contorno, uma direção e seu sentido.”

³⁷ Segundo Rolnik (2019, p. 17) “saber-do-corpo” é o “saber de nossa condição vivente”. Saber que nasce de uma política de subjetivação que proporciona o resgate de nossa “potência vital de criação”.

encontros e isolamentos, a cartografia reverbera as experiências desenhadas no campo vivido desta pesquisa.

A cartografia inventiva surge então do encontro e das experiências do campo vivido, que nos presenteou com uma narrativa permeada por questões da cultura afro-brasileira e indígena. Esse encontro foi desenhado pelas motivações dançantes que iluminavam com imagens e sensações os lugares/momentos, formando uma encruzilhada aquecida pela fogueira, a qual, na cartografia, encontrava-se numa encruzilhada, num ponto de interseção, onde as quatro árvores, digo, os quatro lugares/momentos, se cruzavam, lugar que irradiava tensões e as potencializava paradoxalmente. (LIMA, 2016, p. 212)

Diante disso, os estudos de Lima (2016) expõem que a cartografia inventiva tem a intenção de construir, por meio de experiências e vivências coletivas, pautadas no encontro, no diálogo, nas diversidades e na potência da diferença. Por isso compreendemos que “a cartografia inventiva é desenhada no e pelo corpo” (Lima, 2016, p. 201), ao delinear os lugares/momentos que serão ponto de partida para nosso processo de criação, entrelaçado às técnicas, estéticas e poéticas das danças orientais árabes.

Lima (2016, p. 201) revela a concepção de “corpo e lugar como uma possibilidade dialética de uma cartografia dos lugares e do ser”. Tal concepção vai ao encontro dos estudos do médico e professor da Universidade do Porto, Paulo Cunha e Silva, que estuda o corpo a partir de uma matriz antropofilosófica e instiga a refletir sobre o estado disponível, ou seja, um corpo motor que atravessa os lugares que permeiam sua trajetória, disseminando suas sementes. Para Silva (1999, p. 28) “o corpo motor é, assim, potencialmente um corpo disponível para o outro, um corpo que ousa atravessar o seu território, o seu lugar, e prestar-se à ação”. Logo, o corpo vai se transformando em muitos lugares, múltiplas intersecções e revela suas múltiplas marcas coloniais.

Nosso objetivo é potencializar o diálogo entre o corpo que dança e suas narrativas, à medida que mapeamos, interpretamos e construímos cartografias inventivas. Nesse contexto, a cartografia desenhada por lugares/momentos traz para a visibilidade corpos que por muito tempo foram invisibilizados pelos modelos hegemônicos de ensinar e aprender dança, o que leva as/os estudantes a atingirem um corpo fractal.

A fractalidade do corpo retrata sua capacidade de ser superficial e profundo de maneira indissociável, ou seja, nossas visibilidades superficiais não se separam

de nossas invisibilidades mais profundas. Desse modo, pensar a densidade da subjetividade humana revela as singularidades presentes nas ligações e conexões que o corpo estabelece com o mundo que o cerca, já que o corpo transforma o seu lugar no mundo ao mesmo tempo que é transformado por ele, pois é o próprio corpo a essência geradora de todas as experiências que o sujeito estabelece com o mundo. Portanto, “além de estar no lugar o corpo é um lugar.” (SILVA, 1999, p. 27)

Pensar o corpo fractal é refletir que o corpo é lugar e o lugar é o corpo, por isso precisamos “olhar para o corpo a partir do lugar e para o lugar a partir do corpo” (SILVA, 1999, p. 31). Ao imaginar que não deixamos de ser corpo e nosso corpo não deixa de ser lugar, percebemos que a dança não é apenas linguagem que vem do corpo, mas é o próprio corpo, ou seja, para além de diferentes formas de expressão corporal é a própria expressão, a própria linguagem. Assim me aventurarei a compreender “o lugar que o corpo é e o lugar que o corpo ocupa.” (SILVA, 1999, p. 31)

Silva (1999) aponta que, de maneira indissociável, a linguagem do corpo precede a linguagem verbal e permanece presente nela, ao ecoar e revelar-se em olhares, gestos, jeitos de ser e estar no mundo, ressoando o vazio da intensidade do meu lugar, o lugar que meu corpo ocupa.

Ao pensar como esse entendimento de tempo dentro da cartografia inventiva do meu campo vivido, a qual tem, enquanto dispositivos de conceito e aplicação prática os lugares/momentos, aproximo-me de Silva (1999) para pensar os diferentes e singulares “tempos” que ocupam o espaço da sala de aula. Procuro enxergar que cada sujeito envolvido no processo criativo tem seus próprios “tempos dentro do tempo”, que se transforma de maneira circular dentro dos encontros com o outro, quando “o vazio da eternidade dava lugar à intensidade do momento. O corpo deixava de ser um pêndulo, confinado a um vaivém regular, para descobrir a virtualidade da turbulência.” (SILVA, 1999, p. 135)

De acordo com as reflexões de Silva (1999), compreender a fractalidade do corpo é “olhar para folha e ver a árvore, olhar para a árvore e ver a folha”, ou seja, olhar para o corpo e enxergar sua totalidade e não apenas partes, é compreender que esse corpo carrega marcas, histórias, angústias e subjetividades que não se pode ver, ouvir ou sentir, se olharmos superficialmente os sujeitos que se fazem presentes. Assim, por acreditar que o cotidiano escolar aprisiona e encapsula o corpo em padrões e moldes eurocêtricos, buscaremos construir cartografias

fractais pautadas na liberdade, a qual pode ser compreendida neste estudo como tempos de criação e diálogo, ou seja, proporcionar momentos nos quais as/os estudantes tenham liberdade para dialogar, discutir e construir conhecimento em seus próprios tempos, em uma tentativa de transformar os processos de aprender e ensinar dança.

A liberdade, para Silva (1999), é a característica fundamental para garantir o direito de pensar, escutar, refletir, fazer e ser. Quando voltamos nosso olhar para a dança, o lugar da liberdade do corpo é o lugar onde o corpo é autor de seu próprio movimento dançante, de seu próprio processo criativo, de sua própria vida, já que a falta da liberdade, conseqüentemente, acarreta corpos reprimidos, enquadrados e padronizados. Portanto, concordamos com o autor quando afirma que “o corpo não é uma metáfora da liberdade, ele é a própria liberdade em seu sentido mais autêntico, lírico e poético”.

Os caminhos reflexivos desta pesquisa conduzem a aproximações entre Silva (1999) e Freire (2016), já que, para Freire, a educação deve ser dialógica e coletiva, na busca pela liberdade do sujeito e na resistência a toda e qualquer forma de discriminação. Concordamos com Freire (2016, p. 37) ao afirmar que “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero, ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”, dessa maneira, os autores proporcionam enxergar que, para ser livre, para alcançar a máxima potência de nosso corpo, não é preciso excluir ou diminuir o corpo do outro, pois cada corpo é único e capaz de atingir sua “condição fractal” a partir de seus olhares, sentires e fazeres, singulares e diferentes. Nesse contexto, pensar a cartografia inventiva em processos decoloniais de criação em dança, direciona para uma educação popular, que respeita os tempos e a liberdade de criar, fazer, saber e transformar coletivamente.

O corpo de um povo que sofre a colonização na pele há mais de 500 anos transformou-se em território de múltiplas colonizações. Silva (1999) concorda com os apontamentos de Santos (2019), ao enxergar novos caminhos para a construção do conhecimento “já não marcado pela arrogância totalitária de um conhecimento formatado num *método pronto-a-vestir*, mas sim fundado na humildade da valorização do pormenor, da especificidade, enfim um método feito-à-medida das necessidades e exigências do utilizador”. (SILVA, 1999, p. 36)

A intenção deste estudo foi construir cartografias, aos moldes de Silva (1999, p. 27), quando revela que “o corpo motor³⁸ é, assim, um corpo cartografante: os lugares por onde passa organizam-se como um mapa. E o mapa ao revelar o corpo através dos lugares por onde passou emerge como uma metáfora do conhecimento (da relação entre o corpo e o lugar)”. O autor instiga a compreender que o corpo, ao “transgredir o seu lugar”, ou seja, o lugar que lhe foi imposto, é capaz de o transformar em lugares outros, potentes, sensíveis e singulares, gerados nas turbulências que o atravessamento com o outro lhe provoca.

Na busca por revelar lugares distantes, hegemonicamente destinados a corpos ausentes, não desmerecemos a técnica em si, mas investigaremos práticas educacionais dialógicas, em que o produto técnico dê lugar à transcendência que a experiência coletiva proporciona, mesmo sabendo que a transcendência das vivências e experiências, unidas a toda singularidade e totalidade subjetiva que o corpo carrega, provoquem ações/produtos (concretos ou não). Para que seja possível trilhar caminhos *outros* para a dança, é necessário alcançar corpos disponíveis, centrífugos, espirais e transcendentos, desconstruir corpos fechados em si próprios e desligados das questões culturais que são produzidas nele/por ele. Almejamos, então, corpos abertos a *outras* experiências, experiências decoloniais em dança.

Nosso desejo de construir campos de emergências e acontecimentos, ou seja, *outros* modos de existência e suas cartografias, conduzem-nos a um desejo de agir e encontrar potências para criar, atravessadas pelos efeitos e afetos que a vivência do outro em meu corpo provocam. Desse modo, Rolnik (2019) instiga a tecer outras redes de conexões e experiências capazes de provocar reverberações coletivas e de se desdobrarem em um caminhar junto.

A partir das reflexões de Rolnik (2019), é possível perceber que o mundo é um conjunto de corpos em conexões contínuas e indissociáveis. Por isso nos situamos no mundo por meio de nossos repertórios socioculturais, nos quais nossas experiências subjetivas constroem nosso repertório e determinam os modos como compreendemos e classificamos as coisas, os outros e o mundo. As forças do colonialismo que reverberam em nossos corpos, no entanto, sugam a

³⁸ Corpo motor é, assim, potencialmente, um corpo disponível para o Outro, um corpo que ousa atravessar o seu território, o seu lugar, e prestar-se à ação. (SILVA, 1999, p. 28)

essência de nosso existir e nosso desejo de sujeitos viventes, os quais impedem nossa criatividade e roubando-nos a vida.

Nosso desejo de encontrar alternativas outras para o corpo que dança vai ao encontro de um entendimento de um corpo motor, corpo território que se constrói das relações, travessias e caminhos percorridos, proposto por Silva (1999) e revela a importância de um olhar para dentro e para fora do nosso território, enquanto carrego meus saberes, compartilho com o outro, para que juntos possamos construir vários outros saberes, lugares e potências. Segundo Silva (1999),

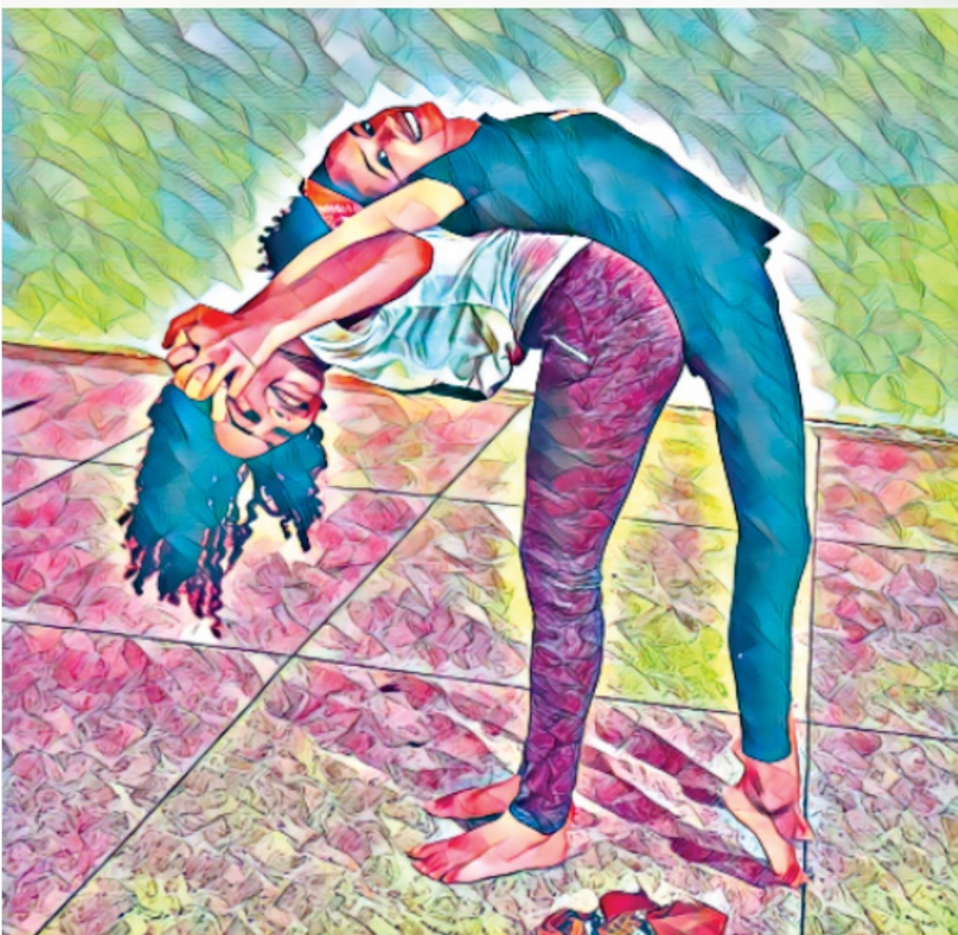
O corpo revela-se como território/embarcação ideal de análise/travessia. Ele concentra e convoca uma pluralidade de discursos, difícil de repetir noutros *loci*. O corpo motor, na medida em que funciona como um objeto em trânsito, é a imagem mais brilhante deste percurso". (SILVA, 1999, 124)

A reflexões de Silva (1999, p. 23) proporcionaram enxergar que, a partir de um corpo cartografante, torna-se possível “falar (e escrever) com o corpo, ao lado dele, revisitando os lugares por onde ele passou e vem passando, procurando-o nos seus trajectos, nas suas relações e abordando este novo mapa como se fosse uma matriz “complexa””. Nesse contexto, os lugares percorridos pelo corpo constroem mapas e cartografias, que neste estudo serão desenhados por lugares/momentos.

É contra a objetividade de uma ciência egoísta, que produz as invisibilidades, singularidades e subjetividades do corpo dançante que continuarei lutando e tentando me encontrar e reencontrar nos atravessamentos que a presença do outro me proporciona. Portanto, pretendo juntamente com as/os estudantes superar os modos de reprodução que as cartografias sociais e culturais vigentes nos impõem, ao roubarem nossa pulsão vital e nossos diferentes e singulares modos de existir. Convido os leitores deste trabalho a caminhar conosco em busca de um *outro* lugar para o corpo que dança e que se construiu à medida que, juntas/juntos, o experimentamos e o vivenciamos em uma proposta cartográfica que conduziu o processo de criação.

“VAMOS TER QUE PRODUZIR OUTROS CORPOS, OUTROS AFETOS, SONHAR OUTROS SONHOS PARA SERMOS ACOLHIDOS POR ESSE MUNDO E NELE PODERMOS HABITAR. SE ENCARARMOS DESSA FORMA, ISSO QUE ESTAMOS VIVENDO HOJE NÃO SERÁ APENAS UMA CRISE, MAS UMA ESPERANÇA FANTÁSTICA, PROMISSORA”
(KRENAK, 2020, P. 47)

Figura 06: Estudantes L. e C., da oficina Poéticas Populares em Dança, da Escola Municipal de Artes de Aparecida de Goiânia



Fonte: diário de campo, fevereiro de 2020

CAPÍTULO 2

TRILHANDO E EXPERIMENTANDO CAMINHOS OUTROS

A intenção de vivenciar a dança a partir de um corpo cheio de memórias, culturas e diversidades parte de um trabalho pautado na formação de estudantes críticas/críticos, auto governativas(os) e transformadores de sua própria realidade. Investigar narrativas potentes para pensar o corpo que dança, revela que somos sujeitos sociais muitas vezes impedidos de participar de processos educativos dialógicos pelas barreiras que os padrões hegemônicos constroem entre corpo, cultura e arte. Nesse sentido, meu propósito por trilhar e experimentar caminhos *outros* para a dança vai ao encontro das reflexões da professora Valéria Maria Chaves Figueiredo³⁹, que atravessaram meus estudos ao ministrar a disciplina de Performances Arte-educativas. Ela propõe

Abrir brechas e possíveis caminhos é nossa intenção aqui, considerando que diálogos e conflitos preenchem e distendem as visões, na arte é necessário esse lugar de confronto com as racionalidades e as dicotomias, para se criar a oportunidade de se estabelecer outras redes de conhecimento e crescimento intelectual, social, cultural, físico e emocional. Busca-se com isso revisitar essa perspectiva dicotômica que nos atravessa historicamente para o alargamento de nossas percepções em relação à mercantilização da experiência, provocando assim, outras formas de (re)existir e de re(fletir). (FIGUEIREDO e PAIVA, 2019, p. 56)

A dança em Aparecida de Goiânia, esta presente em espaços formais e não formais de educação, o que propõe uma reflexão sobre a forma como a dança está inserida nas escolas de ensino regular. Neste contexto, ela é tratada ora pela Educação Física, ora pelo ensino de Artes, ou simplesmente presente nas festas promovidas pela escola, por meio de coreografias prontas, reproduzidas pelas/pelos estudantes. Na maioria das vezes, ela é vista como uma atividade extracurricular, eventual e não obrigatória, principalmente para estudantes do sexo masculino.

³⁹ Professora doutora em educação, pesquisadora na área de história, memória e corpo, educação e escola, professora desta universidade, minha professora da disciplina Dança no curso de Educação Física, em 2008, e agora, no mestrado.

Quando pensamos na dança enquanto área de conhecimento e atuante na educação básica, vemos que, de fato, ela está presente nas escolas praticamente durante todo o século XX, entre brechas e resistências. Porém, observamos, também, que velhos problemas permanecem, pois ela ainda representa o lugar das atividades meramente recreativas e/ou das festividades furtivas; a produção artística é encarada como um lugar de divertimento apenas, e não como uma ação educativa. A disciplina de arte, em sua maioria, não contempla dança, e a falta de professores formados aumentam estas distâncias e conflitos com as escolas. (FIGUEIREDO e PAIVA, 2019, p. 58)

Rememorar que o ambiente escolar pode ser envolvido por padrões hegemônicos/coloniais de educação impostos pela modernidade, é reafirmar aqui a necessidade de investigar maneiras para sair dessa condição de subalternidade e promover processos decoloniais de criação em dança pautados na diversidade e na potência da diferença. Diante disso, a escrita deste capítulo foi permeada pelo artigo⁴⁰, intitulado “Minha dança, sua dança, nossa dança: Um olhar para as diferenças como potência nas experiências educacionais.” Apresentado e aprovado para publicação no 6º Congresso Científico Nacional de Pesquisadores em Dança: ANDA (2020) – Trânsitos, Poéticas e Políticas do Corpo.

2.1 Dançando Caminhos, Conhecendo Sujeitos

Faremos uma caminhada pelas trilhas da dança em Aparecida de Goiânia, na escola, na minha práxis e na vida dos sujeitos que se fazem presentes na minha trajetória dançante pelas experiências educacionais decoloniais em dança, desenvolvidas na Escola Municipal de Artes de Aparecida de Goiânia.

É sabido que, atualmente, apenas quatro escolas da rede municipal de ensino possuem dança enquanto disciplina presente no currículo escolar, bem como conteúdo significativo para o processo de formação do estudante. Minha trajetória com a dança em Aparecida de Goiânia se desenvolve em uma dessas escolas, iniciou-se no ano de 2013, quando ingresso nesse universo como professora efetiva de dança por concurso público, o primeiro e único até os dias de hoje. Faremos ainda reflexões acerca do ensino da arte e as experiências vivenciadas durante os seis anos em que sou professora de dança de uma escola municipal. Pretendo levantar discussões, a fim de trazer a importância da dança

⁴⁰ O presente artigo é um recorte inicial da caminhada que percorremos durante este estudo.

para o ambiente escolar e reconhecê-la como conteúdo necessário para a formação das/dos estudantes, pois, segundo a BNCC (2018),

O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. (BNCC 2018, p. 193)

Nesse sentido, o ensino da Arte na escola busca proporcionar uma interação crítica entre o estudante e o mundo ao favorecer a construção do conhecimento por meio de experiências e vivências sensíveis com a arte-dança. O que presenciamos em nossas escolas, no entanto, são manifestações artísticas da dança, reduzidas à reprodução de coreografias prontas e codificadas, realizadas em eventos comemorativos, nos quais o diálogo entre corpo-cultura-sociedade não acontece e o sujeito não se reconhece enquanto sujeito criativo e participativo no processo de construção. Acerca desse desmonte que a BNCC vem provocando na educação brasileira, Suely Rolnik revela que o objetivo do (des)governo é construir narrativas em que indígenas, afrodescendentes e LGBTQI+ sejam apresentados como camadas sub-humanas da sociedade, ou seja, o “núcleo de vilões”. Assim, além de proibir por meio do “lema: escola sem partido” conteúdos ligados à política, ela ainda proíbe conteúdos ligados a gênero, educação sexual e às culturas não eurocêntricas. Observa Rolnik (2019),

Aprovada em 2017, na nova BNCC foram eliminados trechos que afirmavam a necessidade de um ensino sem preconceitos. Especificamente, foram excluídos mais de dez trechos que mencionavam questões de gênero e sexualidade e eliminados da bibliografia textos que abordassem a mitologia dos orixás, com o argumento de que seria demoníaco. (ROLNIK, 2019, 172)

No mesmo ano em que adentro o universo da dança na escola, enquanto professora da rede municipal de ensino, inicia-se, no segundo semestre de 2013, o curso de Licenciatura em Dança do IFG (Campus Aparecida de Goiânia). Partindo da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, que garantiu o ensino da arte nas escolas, bem como o reconhecimento da dança como uma de suas linguagens, nasce o curso de dança nessa cidade.

Na direção de afirmação, valorização e ampliação do campo da arte e no reconhecimento da importância de seu ensino em contextos formais e não formais de aprendizagem e vivência artísticas é que nasce o curso de Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Goiás – Campus Aparecida de Goiânia. Para a elaboração desse projeto pedagógico de curso, foram levados em conta aspectos relevantes para a compreensão da dança como uma área complexa e multifacetada, dadas as suas dimensões históricas, sociais, filosóficas e culturais. (PPP Dança- IFG p. 07)

Reconhecemos, dessa forma, que, embora o município abrigue um curso de licenciatura em dança, cuja linguagem seja um componente curricular, apenas as/os estudantes que frequentam as Escolas Municipais de Educação Integral (EMEI) vivenciam a dança enquanto disciplina, as demais escolas ficam apenas com as práticas proporcionadas pela Educação Física, ou outras áreas de conhecimento durante as festas escolares.

A partir das minhas experiências, é possível perceber que a dança, em algumas escolas em Aparecida de Goiânia, ainda pode ser apresentada como uma prática relacionada apenas à repetição de movimentos dentro de coreografias pré-estabelecidas pelas professoras em eventos e apresentações escolares, destituindo assim o lugar da dança no contexto escolar, que, de acordo com Marques (2003), ao longo do processo de ensino e aprendizagem da dança podem nascer coreografias, mas não devem ser impostas à criança. Tais iniciativas reduzem a dança a passos ensaiados, sem a reflexão crítica das educandas, as quais não se reconhecem nesse processo. Logo, o caminhar deste estudo propõe enxergar o corpo que dança como uma reverberação política, ou seja, um corpo que ecoa diversas formas de perceber o mundo e o corpo do outro para além de uma visão eurocêntrica. Propõe ressignificar o processo criativo, pautando-se na liberdade e autonomia do sujeito que dança, cria e recria movimentos dançantes.

Diante de um cenário no qual a dança, bem como as outras linguagens da arte não alcançam a maioria das escolas municipais em Aparecida de Goiânia, tão pouco é devidamente valorizada enquanto componente curricular, no ano de 2019, um grupo de seis professores (4 de Artes Visuais e 2 de Dança), foram convidados pela Secretaria Municipal de Educação Cultura e Turismo (SEMECT) a pensar, juntamente com os professores da já existente “Escola Municipal de Música”, a “Escola Municipal de Artes de Aparecida de Goiânia” (EMAG). Dentre esses professores, eu, professora de dança de uma EMEI, desde 2013, escolhida pela

equipe pedagógica da secretaria devido a minha forte expressividade artística na cidade, já que participava de inúmeros eventos educacionais promovidos pela SEMECT.

Minha trajetória dançante em Aparecida de Goiânia foi e ainda é marcada por espetáculos⁴¹, em que as/os estudantes são protagonistas de um processo de criação mediado pelo diálogo coletivo, ou seja, o conhecimento se constrói junto, partindo dos olhares, saberes e contribuições de cada sujeito envolvido nesse processo. Por conseguinte, o caminho que me trouxe até a Escola Municipal de Artes é uma consequência do trabalho que desenvolvo nesse município há sete anos. Ao olhar para minha caminhada até aqui, como professora de dança desse município, é possível perceber, por meio de dados e percepções empíricas, que minha prática docente já produzia processos decoloniais dentro da escola.

Diante disso, ao expor a Figura 07, rememoro uma atividade realizada com estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental (agosto, 2015), na EMEI, onde trabalhamos as danças que eles trouxeram como referência, pois a maioria das danças, que lhes faziam parte do repertório, a escola, de maneira velada, proibia vivenciá-las.

Figura 07 – Estudantes N., L., e E. em uma atividade de colagem na qual cada estudante da turma trouxe uma dança do seu universo para compartilhar com os colegas



Fonte: Arquivo pessoal, agosto de 2015

⁴¹ Modo como as pessoas chamam as performances, trabalhos ou manifestações artísticas de dança realizadas em Aparecida de Goiânia.

Essa escola de artes nasce, inicialmente, a partir de uma necessidade da SEMECT em regularizar a Escola de Música, que funciona há mais de 10 anos no município e até o ano de 2019 ainda não existia uma lei que regulamentasse o seu funcionamento, os professores eram contratados como “servidores administrativos” e não de acordo com suas formações acadêmicas. Assim, tal situação impedia que os professores recebessem salários adequados, tivessem plano de carreira e demais benefícios, que são direitos de um professor.

Nesse mesmo contexto, outro objetivo da criação de uma escola de artes no município, parte da necessidade da SEMECT em ampliar o acesso das/dos estudantes às várias linguagens da arte no contraturno escolar, o qual visa ampliar os tempos e espaços da escola, além de garantir uma Educação Integral às/aos educandas(os). Tal educação se constrói, atualmente, no município, por meio das EMEIs, consideradas pelo poder público importantes instrumentos para uma educação de qualidade, já que garantem a ampliação do tempo de permanência da/do educanda(o) dentro da escola. Nas minhas experiências docentes dentro dessa proposta, foram possíveis observar algumas características que remetem a um aprisionamento de sujeitos e corpos em padrões, modelos e conhecimentos hegemônicos, eurocêtricos, coloniais, patriarcais ou capitalistas. Dentre outras ameaças que percebemos com as ações desse atual (des)governo, encontramos uma movimentação política constante em prol de escolas sem partido, da universalização do ensino e, ainda, da militarização das escolas.

Compreendemos, portanto, via estudos e reflexões acerca da pedagogia freireana, que a educação integral é aquela pautada no diálogo, que potencializa a criatividade, autonomia e a liberação integral dos educandos(as) da opressão em suas múltiplas dimensões. Educar de maneira integral é um compromisso político e social pautado no respeito à autonomia⁴² e ao protagonismo dos sujeitos em suas relações e experiências com o mundo, com o outro e com o conhecimento, seja científico ou popular. Enxergamos a educação integral como uma educação que vai além de uma preparação para a vida em uma sociedade capitalista, educando e aprendendo por meio da coletividade, da diversidade, do respeito e do amor.

⁴² Para Freire (2016, p. 58) “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade e resvalar para sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão.”

Na busca por tal ampliação de tempos e espaços, a escola iniciou as atividades em um galpão cedido pela Secretaria Executiva de Cultura (anexo ao mesmo prédio), localizado no Centro de Cultura e Lazer José Barroso, mais conhecido como “Rodeio Show”, por ser o local onde acontece, no mês de maio, a famosa festa que leva esse nome. Esse espaço é também palco das comemorações do aniversário da cidade, além das festas de peão e juninas, os encontros das folias, catiras e tantas outras festas populares desse município.

No “Galpão das Artes”, como é conhecida a escola, são ofertados os seguintes cursos: Iniciação ao Desenho, Fotografia e Audiovisual, Desenho de moda, Desenho e Pintura, Dança Contemporânea, Iniciação à Dança e Poéticas decoloniais em Dança. Os cursos são destinados ao contraturno escolar para atender crianças e jovens da rede municipal/estadual de ensino, além de atender a comunidade aparecidense, sem distinção de gênero ou idade, já que existem cursos que contemplam jovens, adultos e idosos. É importante, no entanto, e ao mesmo tempo intrigante destacar que, apesar das inúmeras solicitações (feitas junto à SEMECT), a escola ainda não conta com estrutura ou professores de apoio para atender as/os estudantes com deficiência (física ou intelectual).

Por falta de recursos públicos para reforma ou construção de um prédio adequado para a realização das atividades/cursos que a escola oferece, nosso espaço de trabalho se reduz a uma grande e única sala multidisciplinar, utilizada por todos os professores e cursos, os quais são divididos em horários diversos. Nesse espaço, as aulas de dança são realizadas nos primeiros e últimos horários da escola, devido ao preconceito existente em relação ao barulho e euforia que essas aulas ocasionam. A escola ainda não possui salas, espelhos, aparelhos audiovisuais, ou qualquer material para as aulas de dança, logo, todo material utilizado nas aulas e apresentações faz parte do meu acervo pessoal, conquistado ao longo dos meus 10 anos de profissão.

A Escola de Artes, apesar de se destinar ao contraturno escolar, também é aberta para a comunidade aparecidense. Por se tratar do primeiro ano da escola, não foi possível realizar um mapeamento detalhado do público geral da escola,

pois, devido à pandemia da COVID-19⁴³, as aulas foram suspensas, após 2 meses de aula, apenas. Foi possível observar, no entanto, nesse curto período, que existem estudantes da rede municipal, estadual e privada de ensino, estudantes do curso de Dança do Instituto Federal Goiano (polo-Aparecida de Goiânia), além de jovens, adultos e idosos da comunidade, o que contribui para o desenvolvimento de um curso cheio de diversidades, diferenças e singularidades.

Os sujeitos dançantes desta pesquisa, inicialmente, seriam 20 crianças e adolescentes, com idade entre 10 e 16 anos, sem distinção de gênero. No decorrer das primeiras aproximações com a turma, outros sujeitos foram surgindo: mães, avós, irmãs, tias e até mesmo a vizinha que acompanhava um grupo de amigas da filha. Seja por desejo de conhecer algo novo, por curiosidade ou afetações que as aulas provocavam em quem assistia, elas foram chegando, pedindo licença para dançar e por aqui ficaram. Cada uma com suas histórias, seus saberes, seus fazeres e memórias, assim, nossa turma se desenha em um grupo de sujeitos diversos, plurais e singulares.

Figura 08 – Os SUJEITOS desta pesquisa



Fonte: Diário de campo, março de 2020

⁴³ Doença causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). Identificada pela primeira vez em Wuhan, na China, em dezembro de 2019, alastrou-se pelo mundo, acarretando uma situação pandêmica e, consequentemente, o isolamento e distanciamento social, que atravessaram esta pesquisa.

O curso tem duração semestral, com aulas realizadas duas vezes por semana e duração de 1:30 h (cada aula). Ao final do semestre, cada participante recebe um certificado de participação, com carga horária final de 60 horas. O curso possui duas turmas, uma às terças e quintas-feiras e outra as segundas e quartas-feiras, a turma que compõe o campo vivido é a de segunda e quarta-feira. Vale destacar que a pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética desta universidade e coincidiu juntamente com o início das aulas na escola, desenvolvida durante todo o ano de 2020. Infelizmente, sofreu alterações em decorrência do momento pandêmico que nosso país vive. Em razão do exposto, faço parte dessa comunidade, na condição de mulher, mãe, professora, pesquisadora, artista e corpo que dança enquanto ensina e aprende enquanto dança.

Ainda que a turma tenha sido destinada a crianças e adolescentes, por ser um projeto da Secretaria Municipal de Educação para ampliação do contraturno escolar, minha luta enquanto artista, pesquisadora e professora de dança, que acredita na construção de conhecimento a partir das trocas e experiências que realizamos com o outro e com o mundo, foi a de garantir o acesso de todos os corpos que quisessem se achegar, independente de idade, gênero, raça, ou nível escolar. É nesse contexto que surge um curso que busca, via saberes que a professora-pesquisadora carrega sobre as danças orientais árabes, construir um novo caminho para se ensinar e aprender dança em Aparecida de Goiânia, pautado no encontro entre sujeitos carregados de conhecimentos científicos e saberes populares na construção de danças outras.

Faz-se importante destacar que o curso de Poéticas Decoloniais em Dança é uma conquista minha, como professora de dança na luta por fazeres *outros* para dança em Aparecida de Goiânia. Inicialmente, havia um desejo de que as aulas na Escola de Artes se destinassem à implementação de turmas de balé clássico, o que revela a hegemonia e eurocentrismo que a colonialidade carrega. A partir da minha prática pedagógica com a dança em Aparecida de Goiânia, é possível perceber que seu ensino, ainda pode ser marcado por uma pedagogia tradicionalmente hegemônica e codificada, que valoriza danças clássicas e eurocentradas e exclui as danças que não se encaixam nesse padrão. Por meio das minhas experiências com a dança em Aparecida de Goiânia, percebo o quanto manifestações culturais, como a capoeira, hip-hop, quadrilhas, catiras, e tantas

outras danças que fazem parte da cultura brasileira ainda são invisibilizadas no ensino formal, ou seja, ainda que não existam documentos que proíbam os conteúdos, por diversas vezes fui cerceada pela gestão da escola para que não trabalhasse determinadas manifestações culturais devido a preconceitos velados que envolvem religião, gênero ou raça.

Para hooks (2019), “certas formas de conhecimento estão sempre, e apenas, disponíveis à elite”. Diante disso, é possível perceber que as relações verticais construídas ao longo da história de nosso país colocam a dança clássica em posição de privilégio e poder. Assim, os grupos dominantes determinam referências estéticas para a dança, tão enraizadas no inconsciente dos sujeitos colonizados, que a própria comunidade vem até a escola em busca de “aulas de balé” e os professores questionam o meu desejo de ensinar dança árabes e não balé. Esse desejo vem dos diversos conflitos e barreiras que enfrentei por 6 anos em uma EMEI, onde eu era proibida de abordar as danças orientais árabes, já que a direção da escola julgava sua prática imoral e vulgar.

Nesse lugar, encontramos aproximações entre hooks (2019) e Santos (2011), pois ambos questionam uma modernidade que controla e determina quais conhecimentos são válidos ou não, por meio de seus conceitos e juízos de valores.

A ciência moderna não é a única explicação possível da realidade. Nada há de científico na razão que hoje nos leva a privilegiar uma forma de conhecimento baseada na previsão e controle do fenômenos. No fundo, trata-se de um juízo de valor. (SANTOS, 2011, p. 84)

Na escola, por diversas vezes fui questionada e até impedida de abordar manifestações populares, como a capoeira, o carimbó, bumba meu boi, as danças árabes e outras, que, aos olhos dos opressores, eram proibidas. Por nunca me calar, e usar meus horários de estudos e planejamentos para reunir algumas/alguns estudantes para dançar tais manifestações proibidas, fiquei conhecida na escola com a Rebelde, que não respeitava regras e causava tumultos na escola. Aqui posso reconhecer que minha prática pedagógica, inquieta e questionadora, mas que ainda não tinha o alicerce conceitual da decolonialidade, já anunciava meu posicionamento de luta e transgressão dentro de um sistema de ensino tradicional. Portanto, é possível reconhecer alguns dos pensamentos e conceitos que envolvem a pedagogia decolonial, desde o início da minha caminhada na educação pública. Por defender, tal qual hooks (2019),

como educadores democráticos, temos que trabalhar para encontrar formas de ensinar e compartilhar conhecimento de maneira a não reforçar as estruturas de dominação existentes (hierarquias de raça, gênero, classe e religião). A diversidade em discursos e presencial pode ser apreciada integralmente como recurso que aprimora qualquer experiência de aprendizagem. (HOOKS, 2019, p. 203)

Os constantes desafios existentes na busca por possibilidades outras para a dança na escola nos aproximam de experiências que valorizem os diálogos e saberes diversos, em vez de restringir-se a modelos e práticas alienantes.

Nesse sentido, ao observar o ambiente escolar como instrumento de reprodução de modelos prontos e padronizados de ensino, encontramos uma pedagogia que oprime por meio da disciplina, já que o sujeito não tem direito à liberdade criativa. Para Foucault (1998), as relações de disciplina estabelecidas por professores sobre seus educandos produzem cada vez mais sujeitos submissos, dominados e “dóceis”, que não questionam, apenas reproduzem padrões. Portanto, é importante reforçar a importância em instigar as/os educandas(os) envolvidos nesse campo vivido a traçar reflexões com as questões sociais, culturais e políticas que nos atravessam, de modo que se transformem em ímpetos de resistência.

Esta pesquisa leva a enxergar que a dança faz parte de uma minoria na educação ainda inserida, na maioria das vezes, nas aulas de educação física. Apesar de o Brasil ser um país fortemente ligado à dança, devido a sua diversidade cultural, podemos ainda encontrar suas manifestações às margens de processos educacionais em Aparecida de Goiânia. Por mais que a dança esteja inserida nas EMEIs, seu papel de construir conhecimentos por meio de experiências individuais/coletivas pode ser descaracterizado em determinados ambientes escolares, acarretando preconceitos, ligados ao corpo, raça, gênero, religião, classe social, dentre outras questões sociais, culturais e políticas.

Nesses processos investigativos, percebemos o quanto a dança que se faz presente na escola ainda carrega heranças de um passado colonial, que impõe padrões culturais e conhecimentos dominantes eurocêntricos, nega identidades, destrói culturas, silencia saberes e revela a violência oculta que envolve o ambiente de ensino e aprendizagem. Tais reflexões revelam contradições vividas pelo poder público, bem como da hegemonia dominante exercida sobre as massas. Isso leva a questionar os próprios modelos e padrões de escola presentes na sociedade hoje e quais relações podemos estabelecer entre poder, escola, sujeito e educação.

Para Freire (2019), uma educação pautada na hegemonia dos conhecimentos dominantes,

em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 2019, pp. 80-81)

Na intenção de romper com essa “educação bancária”, o desenvolvimento desta pesquisa terá caráter de pesquisa-ação, à medida que busca traçar pontes reflexivas, dialógicas entre os corpos, cultura e dança dentro da Escola Municipal de Artes de Aparecida de Goiânia por meio dos estudos da pedagogia decolonial. Por ser uma proposta que objetiva a superação das colonialidades dos indivíduos e do saber, por meio da compreensão da realidade cultural dos envolvidos, suas interações, considerações e particularidades, procurará investigar o ensino de danças orientais árabes em uma perspectiva de reconhecimento e valorização das diversidades e diferenças que compõem o universo de cada sujeito, na construção de poéticas dançadas.

O diálogo, nesse contexto, é reconhecido como ponto chave na construção de uma postura crítica sobre a realidade social em que estamos inseridos, pois é ele que possibilita tecer afetações e aproximações entre nossos saberes e memórias com os saberes e memórias do outro, enquanto cria *outras* memórias, histórias e saberes coletivamente, dando “vida” às poéticas decoloniais em dança, as quais serão atravessadas pelo momento histórico de uma pandemia mundial. A dança, por meio de um olhar decolonial, lhe convida a experimentar práticas educativas que possibilitem ao sujeito autonomia para agir, criar, imaginar e recriar novas formas de enxergar o ser e o mundo, enquanto desconstrói marcas deixadas pela colonialidade, advindas da afetação provocada por enxergar, escutar e sentir o outro, suas diversidades e singularidades.

Poéticas Decoloniais em Dança provoca reflexões líricas que se contrapõem às normas e padrões hegemônicos da sociedade. Portanto, defendemos construções de conhecimentos pautados nas trocas de saberes, na espontaneidade e liberdade de expressão, bem como em processos criativos que acontecem no impulso da necessidade humana de anunciar-se no mundo. As poéticas dançadas através de olhares decoloniais serão fundamentais para se

pensar e romper com as mais diversas formas de intolerâncias socioculturais que se criam entre nós para destruir nossas plurais sabedorias.

Acreditamos, portanto, na potência das danças árabes e suas poéticas para atravessar culturas e saberes advindos das experiências sociais que ela proporciona ao cruzar fronteiras, provocar estranhamentos, afetações e hibridações de conhecimentos e essências presentes no corpo, refletidos nas relações do sujeito consigo mesmo, com o outro, com a cultura do outro, com o saber e fazer do outro, misturados aos contornos de um corpo cotidiano dançante.

Nesse caminhar, faz-se importante reconhecer que as diferenças constroem culturalmente os corpos e induzem a enxergar que a diferença é aquilo que o outro é definida a partir de um padrão hegemônico, patriarcal, heteronormativo, racista e sexista. Diante disso, destacamos a urgência em enxergar que a colonização ainda é uma ferida aberta no corpo do colonizado, que marca e define padrões corporais, os quais geram no sujeito a vergonha de seu corpo, sua cultura, sua cor, de ser menino/menina, de ser-estar em uma aula de danças orientais árabes, universalmente padronizada para os corpos de meninas jovens, belas e magras. Diante do exposto, mais uma vez questionamos: quem são os sujeitos que podem dançar?

As reverberações e reflexões dos estudos de Deleuze (2018) desvendam que não é a diferença que nos leva a caminhos opostos, mas sim os caminhos opostos que nos levam à diferença, em uma constante busca por um corpo universal em um mundo individual e impessoal. Nos caminhos de um corpo existência “eu faço, refaço e desfaço meus conceitos a partir de um horizonte movente, de um centro sempre descentrado, de uma periferia sempre deslocada que os repete e os diferencia.” (DELEUZE, 2018, p. 15)

Nesse sentido, os estudos desta pesquisa, desenvolvidos na disciplina de Poéticas Decoloniais em Dança na Escola Municipal de Artes, propõem um processo de criação em dança pautado na singularidade da diferença. Ainda se propõe enxergar a potência da diferença no processo criativo dos corpos dançantes para alcançar caminhos coletivos, dialógicos e singulares para o corpo dançar, tal qual se observa na Figura 09.

Figura 09 – A potência diferença - Singularidades e Pluralidades



Fonte: Diário de campo, fevereiro de 2020

Imaginar as relações de poder e opressão presentes no universo escolar provoca imaginar como essas relações vêm se construindo em tempos de pandemia, enquanto crianças, jovens, idosos, mulheres sofrem diversos tipos de violência no ambiente doméstico. A COVID-19 vem revelando que a opressão está presente em todas as esferas de uma sociedade brasileira governada por ideologias machistas, sexistas, xenofóbicas, racistas, heteronormativas, capitalistas e o mais dolorido disso tudo, um governo genocida e egoísta, preocupado apenas com desejos e benefícios daqueles que detêm o poder, enquanto segregam e excluem cada vez mais as minorias subalternas.

Um agir criativo e potente no corpo singular/plural abre possibilidades *outras* para o existir na dança e no mundo desprendido do padrão unitário de dança do ventre em busca de construções coletivas e singulares com as danças orientais árabes. Diante disso, educar por um olhar decolonial é afetar o corpo do outro e deixar marcas criativas de uma transformação insurgente, visto que dançar é um processo de transformação e ressignificação que tenciona e questiona as diferenças e as cicatrizes que não se fecham, compreende o outro e enxerga a si mesmo como potência singular da diferença no processo de criação.

Ante o exposto, compreendemos que Deleuze (2018) e a pedagogia decolonial apontam para a diferença não como um problema, mas como ponto de partida para questionar colonialidades de raça, gênero e classe social presentes nas invisibilidades do “ser”, posto que “ele não é um Eu naquilo que expressa, pois

ele apresenta ideias como multiplicidades internas, feitas de relações diferenciais e de pontos notáveis, de singularidades pré-individuais” (DELEUZE, 2018, p.340). A partir de enfoques epistemológicos sobre subjetividades subalternizadas e excluídas, pensaremos a diferença no sentido de afirmação de si mesma, livre da sobreposição de uma identidade ou da pura representação de um conceito geral, enquanto buscamos caminhos outros pautados nas singularidades e pluralidades do pensamento como obra de diferenças, devires e acontecimentos corporais.

Pensar que habitamos um mundo repleto de desigualdades que excluem e ignoram as singularidades, pluralidades e diferenças que constroem nossos corpos e nosso ser no mundo leva a refletir acerca do momento crítico e delicado que estamos vivendo, com o surgimento de uma nova realidade para as aulas (modelo virtual). Assim, esse momento de pandemia tem nos incitado enquanto professoras, mães, mulheres a reinventar nossa prática, nosso sentir, fazer, educar, conviver e sobreviver. Almejamos, então, contribuir para que nossas/nossos estudantes sejam capazes de compreender, refletir e questionar essa nova realidade, além de provocar inquietações acerca do lugar do corpo que dança em casa em tempos de isolamento social.

2.2 (Re)Pensar Caminhos Metodológicos: Investigação Ação Participativa (IAP) e Ideias-Força.

É importante lembrar que os sujeitos desta pesquisa são corpos diversos, que habitam comunidades periféricas de Aparecida de Goiânia, que dependem do ensino público para experimentar/vivenciar a arte e, por muito tempo, foram excluídos dos processos formativos e artísticos em dança. Excluídos por não terem dinheiro para pagar aulas de dança em academias, por acreditarem que a dança “é coisa de menina”, por acreditarem que “gordo” não dança e por acreditarem que idosos também não dançam. Problematizar essas relações e paradoxos permitem exteriorizar as marcas de subordinações marcadas e impregnadas nos corpos pelo processo colonizador.

Nosso caminho metodológico para a construção coletiva de poéticas dançadas foi pautado nas seis “ideias-força” que estruturam pedagogicamente a educação freireana, bem como na *investigação-ação participativa (IAP)* presente

na trajetória “sentipensante” de Fals Borda, também conhecida no Brasil como pesquisa-ação, as quais foram apresentadas por Mota Neto (2016). Portanto, tais propostas metodológicas, discutidas e refletidas neste estudo serão base para a construção de prática pedagógica *outra* em dança, à medida que as poéticas corporais da vida cotidiana são exploradas e entrelaçadas aos movimentos técnicos e estéticos da dança do ventre, traduzindo-se em líricas dançadas.

Dessa forma, procuramos, por meio da IAP e das *Ideias-força* de Freire, a superação das insularidades provocadas pela colonialidade/modernidade, num contexto em que, tanto pesquisados quanto pesquisadores fazem parte de uma mesma comunidade, onde as expectativas e realidades de cada sujeito envolvido nesse processo é importante, pois a incorporação dos saberes, culturas e costumes no processo de construção coletiva e dialógica do conhecimento se fazem necessárias. Também é importante que o saber sistematizado faça sentido para a vida cotidiana de quem ensina/aprende, em uma constante busca pelas poéticas que dão sentido à dança, seja no âmbito técnico, estético ou poético.

2.2.1 Investigação Ação Participativa – IAP

A pesquisa qualitativa foi envolvida por um processo dialógico quanto aos objetivos iniciais da investigação e a realidade vivenciada em campo, seus atravessamentos, confrontos e reflexões ao longo de seu desenvolvimento. No aspecto pesquisa qualitativa, a base metodológica dessa investigação pautou-se na IAP, conhecida aqui no Brasil por pesquisa-ação.

Pensar a dança como um esforço para traduzir em movimentos e gestos os conflitos, desejos e repressões que habitam nosso ser, tanto que nosso corpo é um reflexo das relações de poder estabelecidas cultural e socialmente entre “eu–mundo”, torna-se possível ponderar que todo corpo é capaz de traduzir a vida que o cerca. Assim, pautada metodologicamente na IAP para alcançar dimensões de emancipação e libertação por meio das aulas de danças orientais árabes, esta investigação tem início não somente nos desejos e inquietações da artista-pesquisadora, mas também anseios e problemáticas levantadas pelos participantes. Apresentamos, a seguir, algumas reflexões levantadas pelas/pelos educandas(os) durante nossos diálogos:

“sempre fui impedido de dançar porque sou menino, agora me sinto livre para dançar sem que ninguém me diga que eu sou *gay ou menininha*” (Estudante G. 13 anos, menino - relato em roda de conversa)

“sempre me falam que dança do ventre é uma dança vulgar, mas eles não conhecem né” (Estudante C. 15 anos, menina - diálogo em roda de conversa)

“sempre amei dançar, mas na minha escola só as meninas podiam dançar, aqui é o meu lugar, eu amo estar aqui” (Estudante F. 15 anos, menino - diálogo em roda de conversa)

“As pessoas sempre julgam quem pode dançar, não entendo isso, eu tenho 74 anos e você me deu a oportunidade de dançar e aprender com essa galera jovem e animada. Eu posso fazer qualquer coisa”. (Estudante M. 74 anos - diálogo roda de conversa)

Nos relatos, é possível perceber o “sempre” enquanto uma continuidade de afirmações que determinam padrões hegemônicos para as danças orientais árabes. Hegemonias veladas são manifestadas de forma latente nos discursos dos sujeitos, de modo que ficam evidentes: as questões de gênero, que excluem formalmente ou silenciosamente os meninos das aulas de dança; as questões referentes à vulgarização e sexualização do corpo na “dança do ventre”; a problemática da idade apropriada ou não para dançar, que leva as pessoas mais velhas a acreditarem que não podem habitar os espaços da dança. Percebemos, ante o exposto, uma relação vertical, construída ao longo dos séculos, para um fazer dança padronizado e destinado a grupos específicos de sujeitos/corpos.

Tais aproximações acontecerão por meio de práticas, vivências e diálogos proporcionados pelo curso de Poéticas Decoloniais em Dança, em que as/os estudantes serão levados a se conhecerem, reconhecerem, descobrirem e descobrirem-se no outro. Logo, no âmbito experiências e acontecimentos do/no corpo e suas relações com o contexto vivido, posiciono-me. enquanto pesquisadora e artista, a fim de assumir meu lugar de corpo que já sofreu inúmeros julgamentos ou preconceitos por ser, fazer e viver a “dança do ventre”.

Assim, a IAP revela a importância de uma interação “horizontal e dialógica”, para que os sujeitos sejam protagonistas de suas ações, estimulados por meio de um processo “político-investigativo-educativo” em que o conhecimento seja construído coletivamente pelos diversos saberes que envolvem esses processos. Decifro, então, que, ao assumir a pesquisadora seu lugar de educadora investigativa é preciso

1) enriquecer seu próprio papel e sua personalidade com as tarefas de pesquisador social; 2) induzir processos de mudança e melhoramento na sociedade local e na própria escola; 3) apoiar ações de movimentos regionais e políticos sintonizados com estas preocupações básicas. (FALS BORDA, apud MOTA NETO, 2016, p. 301)

Nas múltiplas tensões que envolvem aqueles que dançam, sejam de caráter religioso, político ou sociocultural, encontramos: corpos masculinos; gordos ou magros; altos ou baixos; muito novos ou velhos; corpos religiosamente doutrinados ou corpos gays, lésbicas e transexuais, corpos com deficiência física, sensorial ou intelectual que não se enquadram nos padrões estabelecidos para determinados tipos de dança, nesse caso as danças orientais árabes. São esses corpos que pretendemos acolher e resgatar, ao promover a valorização de seus fazeres e saberes, ou seja, um saber-fazer que nasce em uma roda de capoeira, nas brincadeiras de rua, festas tradicionais, e até mesmo nas famosas mídias digitais.

Destarte, para que seja possível alcançar dimensões de emancipação e libertação via aulas de danças árabes, essa investigação tem início não somente nos desejos e inquietações da artista-pesquisadora, mas também anseios e problemáticas levantadas pelos participantes durante as experiências educativas decoloniais.

Na busca por outras direções para o fazer pesquisa, ao romper com os padrões hierárquicos e tradicionais existentes, o sociólogo colombiano Orlando Fals Borda apresenta a metodologia da Investigação Ação Participativa (IAP). Sua maior contribuição para o processo educacional popular centra-se na perspectiva investigativa-participativa, que considera a investigação, a ação e a participação dos indivíduos no processo pedagógico princípios fundamentais para garantir a eficácia da pesquisa, além de reforçar a importância em devolver de forma sistemática para os indivíduos da comunidade os saberes construídos sobre e para o grupo investigado.

De acordo com Mota Neto (2016, p. 272), a IAP, proposta por Fals Borda “é, a um só tempo, um método de investigação, uma técnica educativa e uma ação política. Não é somente investigar, nem somente educar, nem somente atuar”, mas sim a união dessas três forças na construção de uma “*filosofia de vida*” capaz de transformar significativamente uma sociedade a partir das vivências, trocas de experiências e saberes, pois se constituem um “compromisso existencial” entre os sujeitos envolvidos, nesse caso professora-estudantes.

A IAP, portanto, pode ser compreendida como uma perspectiva de investigação pautada em vivenciar, sentir, pensar, refletir, dado que a experiência é mais importante que o aspecto quantitativo da investigação. Nesse sentido, Mota Neto (2016, p. 272) propõe refletir acerca da IAP, enquanto um trabalho coletivo, comprometido, ético e político em um caminhar recíproco e persistente, na luta para alcançar a “transformação estrutural da sociedade e da cultura”, à medida que constrói o “poder popular em benefício dos excluídos”.

Ao pensar o ensino da dança como pesquisadora nessa dialética investigativa, posiciono-me como aprendiz, pois o processo de formação e construção dos conhecimentos é coletivo e dialógico, fundamentado nos valores e competências que cada sujeito carrega, já que eu aprendo enquanto ensino e ensino enquanto aprendo, de maneira comprometida com a luta contra a subordinação, exploração e opressão de saberes outros, danças outras, corpos outros, invisibilizados em uma sociedade eurocêntrica, machista, patriarcal, capitalista, homofóbica, colonialista, e tantas outras formas de dominar e silenciar corpos-danças-saberes.

As reflexões de Fals Borda, principal precursor do pensamento crítico latino-americano, resgatam a importância do meu compromisso como artista-pesquisadora, com a luta das classes subalternas mediadas pela práxis, cuja base é uma sociologia comprometida com a intervenção e ação para alcançar a transformação. Assim, as principais intenções da IAP são:

- 1) capacitar as classes e grupos explorados para engendrar com eficácia o peso transformador que lhes corresponde, traduzido em projetos, obras, lutas e desenvolvimentos concretos; 2) produzir e elaborar o pensamento sociopolítico próprio de tais bases populares. (MOTA NETO, 2016, p. 272)

A proposta metodológica da IAP, nasce do princípio de “vivência e participação”, ou seja, uma investigação entrelaçada à ação de maneira participativa, cujo objetivo é transformar a realidade dos sujeitos. A partir disso, Mota Neto (2016, p. 273) define a IAP como “um método de estudo e ação” e “uma filosofia de vida”, que visa “melhorar a situação de vida das classes populares”, na “inter ou multidisciplinaridade” e no “compromisso existencial” entre os distintos sujeitos da investigação”.

Ainda na sequência reflexiva de Mota Neto, faz-se importante destacar que não podemos negar os saberes do outro, mas também não podemos pensar que isso basta, é preciso mergulhar na cultura do outro e levá-lo a pensar sua cultura, valores e saberes de maneira crítica, torná-lo capaz de refletir sobre o seu contexto sociocultural. O autor defende que a IAP, “é uma experiência político-pedagógica, no preciso sentido da educação popular, na medida em que busca armar ideológica e intelectualmente as classes mais exploradas da sociedade para que estas assumam conscientemente seu papel como atores da história.” (MOTA NETO, 2016, p. 273)

Compreendemos que a IAP, ao se posicionar criticamente contra o colonialismo e o imperialismo presentes nos métodos hegemônicos de educação, posiciona-se como um processo “investigativo-pedagógico” para que os sujeitos, por meio de um “diálogo de saberes”, sejam capazes de se insurgirem de sua condição de oprimidos e assumam seu lugar de poder e fala dentro de sua própria história. Nesse contexto, Fals Borda estabelece cinco princípios básicos para a IAP, os quais são apresentados por Mota Neto (2016):

1. O primeiro diz respeito à construção do conhecimento partindo dos saberes populares, ou seja, “busca uma ciência/conhecimento interdisciplinar centrado nas realidades, contextos e problemas próprios, como os dos trópicos e subtrópicos”. (MOTA NETO, 2016, p. 277)
2. O segundo revela que o conhecimento deve ser relevante e transformador, para que os sujeitos sejam capazes de se libertarem das situações de subalternidade. Propõe a “construção de uma ciência/conhecimento útil e ao serviço dos povos de base, buscando libertá-los de situações de exploração, opressão e submissão”. (IDEM, p. 277)
3. O terceiro revela que não basta resgatar os saberes populares, é preciso criar métodos e técnicas para que os sujeitos sejam capazes de transformar sua realidade de forma crítica. Propõe a

construção de técnicas que facilitem a busca do conhecimento de forma coletiva, a recuperação crítica da história e da cultura dos povos originários e outros grupos, e a devolução sistemática e fácil de entender para as pessoas comuns do conhecimento adquirido. (IBIDEM, p. 277)

4. O quarto aponta para a construção coletiva e consoante de conhecimentos, via trocas de experiências e saberes, ou seja, “busca mutuamente respeitosa da soma de saberes entre o conhecimento acadêmico formal e a sabedoria informal e/ou experiência popular”. (IBIDEM, p. 278)
5. O quinto expõe a importância da luta comprometida e ética, do pesquisador pela sua transformação na busca pela transformação concreta da realidade investigada. Nesse sentido busca-se a “transformação da personalidade/cultura do investigador participante para enfatizar a sua vivência pessoal e compromisso moral e ideológico com as lutas pela mudança radical da sociedade”. (IBIDEM, p.278)

A pesquisa-ação participativa revela o pensamento decolonial presente nos trabalhos de Fals Borda, já que aponta para uma construção coletiva e participativa do conhecimento, assim como rompe com o paradigma existente entre conhecimento científico e saberes populares, pois a artista-pesquisadora não se posiciona fora do processo de construção e troca de saberes, tão pouco é aquela que detém o conhecimento. Nessa perspectiva educacional o conhecimento se constrói de diferentes formas, em diferentes momentos, por diferentes olhares e fazeres, à medida que rompe com a dualidade “sujeito/objeto”.

Portanto, os princípios fundamentais da IAP são alicerçados na investigação, ou seja, contato com sujeitos, estudo da realidade, anseios e conflitos presentes no cotidiano deles; na ação que, a partir da investigação, busca dialogar com os saberes que os sujeitos carregam; a participação horizontal de estudantes-professora ao promoverem a participação ativa da comunidade envolvida.

Durante as investigações do campo-vivido, utilizei questionários, os quais tiveram como objetivo descobrir como a dança se faz presente no universo dessas/desses estudantes, seja em espaços formais ou informais de ensino, bem como compreender como o processo criativo se constrói nas aulas de danças orientais árabes propostas pela professora/artista/pesquisadora. Os questionários foram elaborados com perguntas claras e objetivas, por se tratar de crianças, para garantir a uniformidade de entendimento dos entrevistados e, consequentemente, a clareza dos resultados.

Nossa intenção metodológica objetivou a construção coletiva de conhecimentos transformadores, a partir dos saberes dessa comunidade, ao reconhecer que é preciso mais do resgatar saberes, é necessário proporcionar às/aos estudantes a apropriação de métodos e práticas possíveis para a transformação de sua realidade. Assim, por meio das trocas de saberes e experiências de maneira coletiva e contínua, eu como pesquisadora e as/os estudantes ensinam e aprendem juntos. Permanece a pesquisadora em constante vigília quanto a sua práxis e transformação, para não se perder e retornar aos modos reprodutivos de ensinar, aprender e pesquisar.

Nesse caminho, me aproximei mais de como a dança está presente ou não na realidade que constrói o cotidiano das/dos estudantes, bem como seus sentidos e significados. A partir disso, uma das formas de coleta de dados foi organizada em rodas de conversa, pautadas na estratégia metodológica do grupo focal, o qual revelou a capacidade que tem o sujeito de formar opiniões e provocar questionamentos durante a interação com outros indivíduos. Neste estudo, o grupo focal constituiu-se como um instrumento metodológico que buscou conhecer o cotidiano de diferentes sujeitos por conexões com o grupo, o qual influencia e é influenciado durante as discussões/problemáticas levantadas e constrói caminhos outros para o conhecimento a partir das reações, sentimentos, e atravessamentos que o momento coletivo proporciona.

As rodas de conversa se constituíram como um “lugar” para lançar e refletir problemáticas acerca das relações de caráter excludente que a modernidade/colonialidade impõe socialmente sobre as danças orientais árabes, cujo julgamento sobre essa prática reporta a uma dança feminina, feita só por/para mulheres, meninos não dançam, senhoras mais velhas não dançam, é uma dança que estimula a sexualidade e a sexualidade das crianças, dentre outras formas de opressão do existir humano.

O aspecto investigativo-participativo da IAP possibilitou enxergar que o papel do pesquisador é, ao mesmo tempo, de investigar, educar, e agir politicamente na realidade explorada, enquanto constrói uma nova realidade a partir de um processo vivencial e não apenas de observação, assim como dá a esses sujeitos condições ideológicas e intelectuais para agir e transformar de maneira consciente sua história dentro da sociedade/modernidade opressora. Nesse sentido, as aulas buscaram, por meio de falas, dinâmicas, rodas de conversa e momentos de ensino da técnica

da dança, levar a/o educanda(o) a reconhecer e superar as insularidades do “ser” e do “saber”, capaz de construir dialógica e coletivamente um novo olhar para as danças orientais árabes, um olhar no qual todos, independente de gênero, idade, ou condição social, são livres para criar poéticas em danças orientais árabes.

Em um trabalho dialógico na busca pelo conhecimento, o educador deve proporcionar a construção coletiva de técnicas e atividades coletivas que resgatem de maneira crítica e reflexiva a cultura e a história dos corpos que se refletem em poéticas dançadas. Nesse sentido, pautada na IAP, procurei no decorrer das aulas, a união de experiências, conhecimentos científicos e saberes da artista-pesquisadora e das/dos educandas(os) envolvidos nesse processo de ensinar/aprender coletivo.

A IAP revela a importância da diversidade de saberes e experiências para construir coletivamente conhecimentos. Daí a importância de lembrar que o curso livre de Poéticas Decoloniais em Dança configurou-se como um espaço de múltiplos sujeitos e saberes. Inicialmente projetado para crianças e adolescentes de 10 a 16 anos, o curso ganhou outras vozes e contornos com a chegada das mães, avós, tias das/dos estudantes, além de outras pessoas da comunidade que, despertadas pelo desejo de aprender sobre as danças orientais árabes e suas manifestações, ingressaram na turma, partilhando suas histórias, saberes e anseios. Parto, por isso, do entendimento de que essa mistura de gerações e trocas de saberes é um rico momento de vivências e experiências, as quais alimentam meu anseio de conhecer o cotidiano dançante não só dos sujeitos frequentadores da educação formal, portanto a escola, mas também de outras vozes que ecoam silenciosamente em Aparecida de Goiânia.

Nessa busca por caminhos *outros* para as danças orientais árabes, retomamos a ideia defendida por Mota Neto (2016), quando afirma, na proposta da IAP, que a professora/pesquisadora não deve posicionar-se de maneira audaciosa e declarar a construção de um novo paradigma para o ensino, mas sim provocar novas e possíveis aventuras educacionais, a fim de romper barreiras e superar a opressão presente nos sistemas que promovem a construção de conhecimento. Ansiamos, então, enfatizar aspectos simbólicos sem deixar de lado a realidade concreta da/do educanda(o), bem como as marginalizações e problemas sociais presentes no cotidiano desses sujeitos. A IAP propõe ainda que, a construção coletiva do conhecimento almeja a transformação não só da/do educanda(o), mas

também do(a) pesquisador(a) por meio de vivências com os sujeitos investigados, de modo que ambos assumam um compromisso moral e ideológico na luta pela superação das diferenças e insularidades do ser e do saber.

Cientes da importância da IAP nesse processo dialógico e coletivo para pensar metodologias *outras* para o ensino da dança na escola, caminhamos enxergando e fazendo enxergar os sujeitos desta pesquisa enquanto sujeitos carregados de saberes e experiências fundamentais para o fazer dança. Assim, busco nutrir-me da sabedoria popular na construção de um conhecimento acadêmico consciente e relevante para a transformação social de cada corpo envolvido nele.

Os estudos de Lima (2016, p. 202) me conduziram a (re)pensar outras perspectivas para a dança como um caminho de mão dupla, onde estudantes e professores têm a oportunidade de navegar por diferentes caminhos e conhecimentos para trilharem seus próprios caminhos cartográficos enquanto entrelaçam saberes, pensares e sentires e enxergam a cartografia como um caminho possível para conduzir o processo de composição e de criação dos lugares/momentos.

No sentido de desenhar, dar contornos ao trabalho de dança e do processo criativo, a cartografia inventiva, foi construída no decorrer dos encontros e experiências vivenciadas pelos sujeitos desta pesquisa, ou seja, sua composição nasce das motivações dançantes que permeiam o repertório das/dos estudantes e desenharam lugares/momentos. Os estudos de Lima (2016, p. 167) levaram a provocar nas/nos estudantes a busca por matrizes estéticas⁴⁴ que, posteriormente, transformaram-se em “motivações dançantes” e, finalmente, desenharam nosso processo de criação em dança, o qual foi de grande importância para a “composição da cartografia inventiva”. Na Figura 10 podemos contemplar as “matrizes estéticas” que as/os estudantes trouxeram após várias reflexões acerca

⁴⁴ Lima (2016), em sua pesquisa de doutorado, apresenta reflexões sobre os pensamentos de Jean-Marie Pradier e Armino Bião, cujos estudos acerca das matrizes estéticas apontam que “não se trata de uma tentativa de resgatar uma prática cultural tradicional e sim compreender as matrizes estéticas presentes nesses saberes e fazeres, que são, primordialmente, experiências sensoriais vivida corporalmente” (LIMA, 2016, p. 25). Nesse contexto, a fim de entender as experiências vividas pelos estudantes, nos apoiaremos em Lima (2016) para pensar, “a tradução das matrizes estéticas e seus desdobramentos denominados, neste estudo, de motivações dançantes, que desenharam os lugares/momentos com suas matrizes de movimentação desvelando uma postura de composição que denominei de cartografia inventiva.” (LIMA, 2016, p. 34)

da dança e da construção do processo criativo desenhado por Lugares/momentos e suas afetações.

Figura 10 – Matrizes estéticas – desenhando cartografias inventivas



Fonte: Diário de campo, março de 2020

2.2.2 Ideias-Força – Paulo Freire

Reivindicar a presença, ouvir, ver e sentir as reverberações dos corpos que dançam é perceber que somos sujeitos coletivos e pertencemos a um mundo que nega nossa existência plural. Desse modo, percebemos que a experiência subjetiva de estar com o outro, ver os *outros*, conviver com os outros e partilhar vivências faz parte de uma educação plural, dialógica e não hegemônica.

É urgente reconhecer que esses encontros com o outro são cada vez mais banalizados, reproduzem preconceitos e segregações de grupos que não pertencem à classe dominante. Essa segregação provoca distanciamentos entre culturas, diversidades e, consequentemente, a invisibilidade de povos, condenados ao apagamento por hegemonias socialmente construídas. Acerca dessa banalização do encontro, Freire (2019, p. 89) revela que o educador que ainda permanece preso a uma educação “bancária” e mecanicista “não pode entender que pertencer é buscar *ser*, com os outros. É conviver, simpatizar. Nunca se sobrepor, nem sequer justapor-se aos educandos, des-sim-patizar. Não há permanência na hipertrofia.” A educação freireana propõe pensar com os sujeitos e não sobre/para eles, impondo-lhes conceitos, crenças e convicções que não

partem deles.

A busca por experiências educacionais decoloniais em dança na EMAAG fundamenta-se na construção de práticas pedagógicas nas quais educadores e educandos estejam submersos em uma constante trajetória coletiva de ensinar-aprender e aprender-ensinar, simultaneamente, como revela Freire (2019, p. 82). Diante disso, faremos das Ideias-Força, condutoras da educação defendida por Paulo Freire, um caminho metodológico para revelar por meio de um “saber com os outros” as marcas revestidas por uma exterioridade que oculta corpos plurais e diversos.

Em defesa de um processo dialógico para aprender e ensinar danças orientais árabes na EMAAG, concordamos com os pensamentos de Freire (2016) para questionar e desconstruir modos de fazer puramente técnicos e previamente construídos. Aqui, ao assumir meu lugar de mulher, artista, educadora e pesquisadora, buscarei me servir de técnicas das danças orientais árabes em prol de um posicionamento ético, estético e político capaz de proporcionar às/aos estudantes a construção crítica de seu próprio caminho no processo criativo. Mota Neto (2016) revela que o próprio Freire

reconhecia isso ao dizer que a técnica é sempre secundária e só é importante quando a serviço de algo mais amplo. O mais importante, segundo ele, é não perder de vista o objetivo da educação e a substantividade do processo pedagógico. As técnicas e os métodos devem ser entendidos dentro deste processo, como respostas às necessidades educacionais. (MOTA NETO, p. 204)

Ainda de acordo com Mota Neto (2016), Freire questionava a cultura cognitiva tecnicista, sem subjetividades ou experiências sensíveis, pois defendia uma educação contextualizada com a realidade que envolve o cotidiano dos sujeitos para com eles desenvolver a capacidade de apreender, refletir e transformar o mundo, ou seja, sua realidade social. Segundo Freire (apud Mota Neto, 2016), o ponto de partida de toda e qualquer prática educativa, centra-se em conhecer o mundo que envolve aqueles que queremos educar, já que, se a pesquisa parte de bases colonialistas, heteronormativas, sexistas, eurocêntricas e patriarcais, será impossível a construção do diálogo.

Reconhecer que Freire defendia processos educativos construídos a partir das trocas de saberes e experiências, das afetações e atravessamentos do

cotidiano das/dos estudantes com a investigação é reconhecer que, para ele, o sujeito faz parte de todo o processo, pois ensina enquanto aprende e aprende enquanto ensina. Nesse contexto, as/os estudantes investigadas(os) nesta pesquisa foram sujeitos ativos, participativos e responsáveis por um caminhar dialógico e coletivo e não simplesmente os objetos estudados. Mota Neto (2016) expõe que a trajetória educativa de Freire já era decolonial, pois:

a) Supera o colonialismo epistemológico segundo o qual razão está sempre no pesquisador profissional, representante da ciência hegemônica moderna, eurocentrada, embora pretensamente “universal”; b) define as classes populares como sujeitos da história, da educação e da investigação, superando a dicotomia sujeito e objeto; c) valoriza a sabedoria popular e a história local, oferecendo possibilidades de construir conhecimento a partir de cosmovisões ancestrais, anteriores ao processo colonizador; d) empodera as classes e os grupos populares, devido ao viés conscientizador e mobilizador presente nesta ferramenta, que é também um princípio básico da pedagogia do oprimido. (MOTA NETO, 2016, p. 210)

Podemos, dessa forma, compreender que, tanto Freire quanto a pedagogia decolonial reconhecem os sujeitos a partir de suas histórias, experiências e narrativas. A educação freireana parte do lugar de fala das/dos estudantes e não de um lugar estabelecido para eles por um sistema de ensino opressor e hegemônico que invisibiliza os saberes que os corpos dançantes carregam, os quais são construídos ao longo de sua trajetória vivente. Torna-se urgente olhar para o processo criativo em dança e perceber que, para além dos muros da escola, existe um universo de histórias, memórias, culturas, fazeres, sentires e saberes que constroem o cotidiano e marcam positivamente ou negativamente cada um dos envolvidos.

Freire (2019) propõe buscar, por meio das experiências dialógicas e de nossa práxis, ativar a consciência crítica das/os estudantes. Por isso nos pautaremos nas *ideias-força* que norteiam seu processo educativo para construir processos criativos em dança que valorizem os saberes das/dos estudantes e, juntos, possamos transformar a realidade e trilhar outras trajetórias para continuar dançando. Com Freire (2019) aprendemos ainda que nenhuma realidade se transforma sozinha, os sujeitos transformam sua realidade por meio de conexões, lutas, experiências e, principalmente, diálogos coletivos de uma prática libertadora feita para/com os subalternos e oprimidos.

Neste estudo, as ideias-força compõem nossa base metodológica para planejar, refletir e realizar experiências educacionais decoloniais em danças orientais árabes. Para que a intervenção seja significativa, é importante que o artista/pesquisador motive a criação de espaços dialógicos, de modo a promover a participação ativa dos sujeitos, durante todo o projeto, de forma orgânica e coletiva. Além disso, é necessário instrumentalizar os sujeitos para que sejam capazes de participar efetiva e conscientemente de todos os momentos de aprendizagem, pois não basta participar, antes deve fazer sentido para os sujeitos, para que eles sejam capazes de compreender e transformar sua realidade.

A primeira *ideia-força* de Freire afirma que todo ato educativo para ter valor na vida do estudante deve partir de uma reflexão entre “estudante e meio”, ou seja, o sujeito que pretendemos auxiliar a construir sua educação e a sua vida cotidiana. Assim, segundo Freire (1980, p. 33-34, apud MOTA NETO, 2016, p. 205),

Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se)”

A segunda *ideia-força* propõe que o estudante se torne sujeito a partir de suas aproximações e relações entre “eu e mundo concreto”. Logo, nas palavras de Freire, “o homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto.” (FREIRE, 1980, p. 35, apud MOTA NETO, 2016, p. 205)

A terceira *ideia-força* aponta que, quando o estudante se enxerga como “ser” conectado a seu contexto sociocultural, ele é capaz de refletir e construir-se como sujeito por meio de uma reflexão crítica de sua realidade. Assim, “na medida que o homem, integrado em seu contexto, reflete sobre este contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito”. (FREIRE, 1980, p. 36, apud MOTA NETO, 2016, p. 205)

A quarta *ideia-força* de Freire estabelece o seguinte, a partir do momento que o sujeito é capaz de refletir sobre sua realidade e responde ativamente as provocações e obstáculos que essa realidade impõe sobre si, ele produz cultura, ou seja, “na medida que o homem, integrando-se nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre elas e leva respostas aos desafios que se lhe apresentam, cria cultura”. (FREIRE, 1980, p. 38, apud MOTA NETO, 2016, p. 205)

A quinta *ideia-força* ensina que, ao longo de toda vida o sujeito constrói sua

história enquanto cria sua própria cultura, a partir de decisões e reflexões acerca de seu mundo vivido. Nas palavras de Freire, compreendemos que “não só por suas relações e por suas respostas o homem é criador de cultura, ele é também “fazedor da história”. À medida que o ser humano cria e decide, as épocas vão se formando e reformando.” (FREIRE, 1980, p. 38, apud MOTA NETO, 2016, p. 205)

Para finalizar, a sexta *ideia-força* assegura que as metodologias educacionais devem objetivar a edificação do estudante em sujeito transformador, que cria cultura e faz história, o objetivo deve ser sempre a libertação das relações de poder e opressão impostas ao “ser” por meio do amor, da autonomia e da harmonia entre as pessoas.

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer cultura e a história... (FREIRE, 1980, p. 39, apud MOTA NETO, 2016, p. 205).

Tais *ideias-força* presentes no pensamento decolonial de Freire apoiam na compreensão da educação como uma prática que contextualiza a realidade do estudante com os conteúdos científicos propostos para a arte/dança no contexto escolar, a fim de suprir suas necessidades educativas de maneira que elas sejam eficazes na transformação de sua realidade. Buscamos, portanto, uma educação “contextualizada” que nasce da cultura, das memórias e dos saberes das/dos estudantes, bem como de suas relações coletivas, autônomas e democráticas, cujo objetivo, sempre, é o desenvolvimento crítico do “ser” e sua libertação de toda e qualquer invasão cultural que busque subalternizá-lo.

O objetivo, decerto, é construir um conhecimento emancipador, cujo foco crítico-investigativo seja colocar os sujeitos no centro do processo criativo, oportunizar-lhes autonomia e liberdade para exercerem seu poder e voz, restaurarem conhecimentos e saberes subjugados. Diante disso, as aulas partem da perspectiva de que não pretendemos criar uma nova dança do ventre, mas sim buscar novos olhares e possibilidades para que as danças orientais árabes atuem como mola propulsora na transformação dos contextos sociais, políticos, econômicos e morais nos quais se estabeleceram as experiências de vida das/dos educandas(os) envolvidos.

A primeira aproximação com as/os estudantes pautou-se no diálogo coletivo, por meio de uma atividade na qual as/os estudantes foram levados a se conhecerem, reconhecerem e descobrirem a intenção de construção coletiva do conhecimento que almejamos alcançar, fazendo com que elas e eles enxergassem que todo trabalho seria pautado no diálogo entre os meus saberes, os saberes do outro e os nossos saberes.

Orientados pela 1ª *ideia-força* de Freire, durante o processo de conhecimento das/dos estudantes, buscamos conhecer o universo que faz parte da vida de cada sujeito presente na aula, nesse sentido chamaremos de “mundo vivido” do sujeito, ou seja, o mundo de saberes construídos no e pelo corpo, por meio das vivências cotidianas de cada um, para que fosse possível auxiliá-los a construir conhecimento via trocas de experiências sociais, saberes sistematizados e populares.

Para investigar as manifestações da dança que compõe o cotidiano das/dos educandas(os) envolvidos, além de como e porque essas danças estão presentes no seu mundo vivido, foi realizado um questionário inicial com perguntas amplas acerca da dança que cada um conhece ou compreende, o que proporcionará descobrir quais manifestações da dança estão presentes no dia a dia deles, a partir da realidade social que os envolve. Ainda explorando a realidade concreta do “ser”, solicitaremos que cada um escreva em folha de papel uma poética da dança, de acordo com o que eles entendem por dança/poética. Esses escritos foram revelados e refletidos em outros momentos do curso, cujo objetivo seria o entrelaçamento dos saberes das/dos estudantes com os saberes que brotam de diversas danças orientais árabes.

Assim, a segunda *ideia-força* de Freire apoia na reflexão sobre o nosso lugar no mundo, onde todos os sujeitos envolvidos nas aulas fossem capazes de se enxergarem no mundo e reconhecerem sua situação dentro do cotidiano social, no intuito de superar as amarras de uma opressão que inferioriza, subordina, desqualifica e mantém o “subalterno” na invisibilidade.

Durante as aulas, por meio do ensino dos movimentos específicos das danças orientais árabes, pretendemos conduzir o sujeito a compreender a execução dos movimentos, mas, principalmente, a enxergar que a “minha dança” é diferente da “sua” dança, contudo, juntos, construímos a “nossa” dança, respeitando as diferenças, particularidades e memórias corporais de cada um, já

que o corpo reflete cultural e socialmente sua história. Nesse sentido, cada corpo carrega suas marcas, que se refletem em movimentos dançados, portanto, nenhum corpo dança igual ao outro e o conhecimento se constrói das diferenças, do coletivo, dos valores e capacidades dos envolvidos, pautado sempre no diálogo, que se constituiu como fio condutor para investigar e transformar a realidade social, na busca por um constante movimento de contestação do imperialismo intelectual que a modernidade impõe.

Apoiada na terceira *ideia-força*, as aulas com as danças orientais árabes objetivaram não apenas momentos de aprendizado da técnica da dança, mas levar a/o estudante a enxergar-se como “ser” conectado a seu contexto sociocultural, que lhe proporciona momentos/ferramentas para que ele seja capaz de refletir e construir-se como sujeito por meio de uma reflexão crítica de sua própria realidade. Pretendemos, portanto, construir conhecimentos úteis para que a/o educanda(o) seja capaz de libertar-se dos distintos níveis de opressão que a sociedade machista, capitalista e sexista impõe.

Alicerçadas na quarta *ideia-força*, compreendemos as danças orientais árabes como manifestações possíveis em diferentes fases da vida, sem idade mínima ou máxima para que o sujeito inicie sua prática. É possível instigar a/o estudante, seja criança, adulto ou idoso, a refletir, atuar e transformar sua realidade ativamente, de modo que tenha voz para responder e superar os obstáculos impostos em seu corpo e cotidiano, seja capaz de criar e recriar com “minha” dança, a “sua” dança e as “nossas” histórias e culturas. Assim, à medida que os corpos dançantes são transformados, serão capazes de transformar seu mundo vivido e criar cultura.

A quinta *ideia-força* ensina que, ao longo da vida, o sujeito constrói sua história enquanto cria sua própria cultura, partindo de decisões e reflexões acerca de seu mundo vivido. Portanto, não podemos ignorar os saberes que cada sujeito carrega, mas sim promover maneiras para que ele seja capaz de criar cultura, fazer história e não simplesmente aceitar o que lhe é imposto e reproduzir sem que isso faça sentido para sua realidade cotidiana. Cada marca presente no corpo e memória é responsável por nossa construção e atuação no mundo.

Durante esse processo metodológico, a sexta *ideia-força* de Freire assegura que as metodologias educacionais devem objetivar a edificação do estudante em sujeito transformador, que cria cultura e faz história, cujo objetivo seja, sempre, a

libertação das relações de poder e opressão impostas ao “ser” por meio do amor, da autonomia e da harmonia entre as pessoas.

Para pensar as afetações e atravessamentos que a dança proporcionou, as/os educandas(os) foram apresentadas(os) a diferentes elementos/instrumentos que compõem as danças orientais árabes, desse modo terão a oportunidade de experimentá-los e/ou observá-los. Em um segundo momento, eles foram convidados a partilhar, em uma roda de conversa, emoções, sensações e desafios que esse momento proporcionou, foram também instigados a buscar no seu cotidiano, ou seja, no seu “mundo vivido”, elementos que os despertassem para as danças árabes e que tenham sentido e significado para sua vida dançante.

Nesse caminho de interação com o outro, com objetos e com o mundo, o curso propõe a possibilidade de levar a/o estudante a pensar novas/possíveis ações corporais no tempo/espço a partir dos elementos que cada um trouxe de seu cotidiano, ou seja, “mundo vivido”, sua realidade concreta. Assim, as aulas proporcionarão às/aos educandas(os) momentos de ensino/aprendizagem, cujos saberes populares⁴⁵, saberes adquiridos, memórias e experiências sejam compartilhadas, experimentadas, construídas e desconstruídas coletiva e dialogicamente.

A partir das as dificuldades enfrentadas, utilizamos a narração de experiências promovidas pelo grupo focal por meio das rodas de conversa, que foi fundamental para investigar, documentar e repensar as práticas das danças orientais árabes no ambiente escolar, além de nutrir um desejo pulsante de conhecer o contexto sociocultural e econômico dos corpos dançantes. Cada atividade ou roda de conversa, do início/final das aulas têm o interesse emancipador, ou seja, desenvolver o potencial de cada sujeito. Logo, a investigação-ação participativa norteou todos os momentos das aulas, cujo objetivo envolveu o trabalho coletivo, o diálogo, uma escuta sensível do corpo/outro, a emancipação dos participantes, distante das determinações, tradições opressoras, dos hábitos padronizados, da coerção e da falsa liberdade que a modernidade colonizadora institui.

⁴⁵ De acordo com Santos (2019) saberes ou conhecimentos populares, já que ambos são para o autor equivalentes, podem ser compreendidos como aqueles nascidos ou aprendidos nas lutas e nas ecologias dos saberes. Assim, esses saberes culturais, muitas vezes não são reconhecidos como conhecimento, mas são frutos de um contexto, pois nascem dos diálogos e problematizações deste. São, portanto, saberes outros, “saberes não-ditos”, que os sujeitos carregam.

2.3 Adiante: Trajetórias Decoloniais

Por almejar o bom desenvolvimento desta pesquisa, nosso caminho metodológico tem se pautado na **IAP** de Fals Borda, nas **ideias-força** de Freire e na cartografia inventiva. Em virtude disso nos comprometemos realizar os seguintes procedimentos metodológicos:

- a) Coleta de dados: um questionário de reconhecimento dos sujeitos dançantes, a fim de mapear as danças conhecidas pelas crianças;
- b) Rodas de conversas: utilização da metodologia de grupo focal com os sujeitos, com o objetivo de construir experiências/vivências decoloniais, coletivas e dialógicas, cujos momentos serão gravados para registro e análise da pesquisadora;
- c) Diário de bordo para anotações e observações da pesquisadora;
- d) Fotografias e filmagens das aulas/vivências;
- e) Um questionário final com o objetivo de compreender se as experiências promovidas pela pesquisa contribuíram de forma significativa para a construção de um novo olhar para a dança e por meio de um pensamento decolonial. Destacamos questionários e intervenções como importantes instrumentos para a coleta de dados.

Este estudo foi permeado pela cartografia inventiva, aqui utilizada “como um procedimento metodológico do processo de criação, entendido como um caminho possível para conduzir o processo de composição e de localização dos lugares/momentos” (LIMA E SILVA, 2017, p. 2662). Logo, a potência desses corpos cartografantes desenhou-se ao longo do processo de criação em dança para resgatar saberes e memórias, desprendidos da monocultura do saber dominante e traduzidos em líricas dançadas.

Santos (2019) revela a importância das propostas de Freire e Fals Borda dentro do contexto “social, histórico e político” em que se formulam seus pensamentos contra o colonialismo, capitalismo e patriarcado. Nesse contexto, acerca da Emergência das Epistemologias do Sul, Santos (2019, pp. 355-356) revela

Elas não seriam possíveis sem duas propostas que revolucionaram a pedagogia e as ciências sociais no final da década de 1960 e 1970: a pedagogia do oprimido de Paulo Freire e a investigação-ação participativa

(IAP) de Orlando Flas Borda. Esses dois pilares portentosos contribuíram decisivamente para a formulação das epistemologias do Sul.

Nesse caminhar, almejei um processo metodológico que seja dialógico e coletivo, que possibilite não só ensinar, mas aprender com cada educando presente nas aulas de danças orientais árabes. Um olhar decolonial para a dança pode ser compreendido por um processo de descobertas de manifestações e movimentos que vão além dos fluxos padronizados em uma aula construída coletivamente, à medida que valoriza os saberes, particularidades e criatividade de cada indivíduo. Assim, construir conhecimento a partir das experiências é reforçar que “o caráter dialógico da educação implica a concepção de conhecimento como construção” (Santos, 2019, p. 357). Aqui, nossos outros lugares de partida nascem de trajetórias desenhadas por diálogos e coletividades, como retrata a Figura 11.

Figura 11 – Trajetórias Coletivas



Fonte: Diário de campo, março de 2020

Nossa trajetória para alcançar *outros* lugares de partida para a dança e para as danças orientais árabes na escola encontra na diversidade, no diálogo, na

alteridade, na diferença e nos saberes e sentidos do corpo que dança, narrativas outras para a arte na escola, enquanto minimiza as hierarquias e combate a monocultura do saber eurocêntrico. Esse caminhar se fará na “esperança de que professor e aluno juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria”. (FREIRE, 2016, p. 70).

Convidamos os leitores deste estudo a experimentar, viver, sentir, pensar, revisitar no corpo memórias e trajetórias viventes marcadas no e pelos corpos que dançam e fazem e se presentes nessa caminhada.

Figura 12: A Árvore



Fonte: Luiz Fernando Zutto – Foto design, novembro de 2020

A QUARENTENA PROVOCADA PELA PANDEMIA É AFINAL
UMA QUARENTENA DENTRO DE OUTRA QUARENTENA.
SUPERAREMOS A QUARENTENA DO CAPITALISMO QUANDO
FORMOS CAPAZES DE IMAGINAR O PLANETA COMO
A NOSSA CASA COMUM E A NATUREZA COMO A NOSSA
MÃE ORIGINÁRIA A QUEM DEVEMOS AMOR E RESPEITO.
ELA NÃO NOS PERTENCE. NÓS É QUE LHE PERTENCEMOS.

QUANDO SUPERARMOS ESTA QUARENTENA,
ESTAREMOS MAIS LIVRES DAS QUARENTENAS
PROVOCADAS POR PANDEMIAS.

(SANTOS, 2020, P. 32)



CAPÍTULO III

CAMPO VIVIDO: UM PROCESSO DE CRIAÇÃO EM DANÇA

NA ESCOLA MUNICIPAL DE ARTES

Nesse momento é importante ressaltar que as investigações desta pesquisa foram desenvolvidas na Escola Municipal de Artes de Aparecida de Goiânia, onde as aulas ocorreram durante todo o ano de 2020. Nossa primeira intenção com a pesquisa de campo seria de um início em fevereiro e com duração até julho de 2020, no entanto, após um mês e meio de aula, fomos surpreendidos pela pandemia da COVID-19, consequentemente, ocorreu o isolamento e as aulas remotas (on-line) para a dança, o que atravessou todo o percurso estabelecido para este estudo. Assim, decidimos estender a pesquisa de campo para todo o ano de 2020, na esperança de um retorno das aulas presenciais. Nesse cenário, destacamos que a escrita deste capítulo foi atravessada por artigos⁴⁶ produzidos durante a trajetória da pesquisa, intitulados: “*Cotidianos de uma pandemia: Dançar para Re(existir)*” aprovado para comunicação e publicação no – **Seminário Ibero-americano Poéticas da Criação, ES**, promovido pelo Programa de pós-graduação em Artes – PPGA/UFES; **Corpos em isolamento: encontros, ressonâncias e re(existências)**, aprovado para comunicação e publicação no 6º Congresso Científico Nacional de Pesquisadores em Dança: ANDA 2º edição virtual (2021) – Trânsitos, Poéticas e Políticas do Corpo.

As interlocutoras e interlocutores deste estudo são crianças, adolescentes e mulheres, que habitam nas proximidades da escola e também em comunidades periféricas de Aparecida de Goiânia – GO, que desenham um grupo de estudantes diversos, plurais e singulares. São sujeitos que dependem do ensino público para experimentar/vivenciar a arte e por muito tempo foram excluídos dos processos formativos e artísticos em dança. São sujeitos que já sofriam com o pouco ou nenhum acesso às aulas de dança e arte pelo alto custo dessas práticas em academias particulares e a pouca quantidade de locais públicos nessa comunidade que ofereçam uma formação em artes. O ensino remoto reforçou a

⁴⁶ Os artigos narram algumas das experiências, vivências e reflexões construídas durante a escrita deste capítulo, portanto apresentam recortes parciais do mesmo.

exclusão dessas/desses estudantes, já que nem todos tinham condições para participar de maneira efetiva das aulas de dança on-line.

Este capítulo narra a trajetória de estudantes que dançaram na escola presencialmente e continuaram a dançar em meio à pandemia da COVID-19. Aqui nosso campo vivido se desenhou em três lugares/momentos, os quais refletem o dançar em contato com o outro de maneira presencial na escola; o dançar em isolamento em casa, enfrentando inúmeros desafios acarretados pela crise sanitária; e o dançar junto, porém distantes, em um processo de resistências e insistências para que caminhos *outros* fossem possíveis no ensinar-aprender a dança na escola durante a pandemia. Nesse cenário, Edgar Morin (2021, p.23) alerta que, “a experiência do isolamento precisa, em primeiro lugar, abrir nossos olhos para a existência daqueles que o suportam na penúria e na pobreza, que não tiveram acesso ao supérfluo e ao frívolo e merecem atingir o estágio em que se tem o supérfluo.”, já que as difíceis realidades que cercaram as condições humanas desses sujeitos os privam do “essencial para nossa existência”.

Nesse ponto é importante reafirmar que compreendo meu campo vivido enquanto processo de criação em dança pela minha prática pedagógica, que foi finalizada com uma apresentação dos/das estudantes, mas que ela não foi o objetivo principal desta pesquisa. Este capítulo se constrói por procedimentos teórico-metodológicos para pensar um processo de criação decolonial no ensino da dança, que nesse momento envolveu as danças orientais árabes, mas que podem ser utilizados em outras manifestações da dança.

Os questionamentos que surgiram de maneira mais latente ao longo do campo vivido por mim e pelas/pelos estudantes, nos revelam a urgência em reconhecer que estamos imersos em relações colonizadas por forças de ser, fazer e de poder que orientam a construção do racismo, sexismo, de corpos xenofóbicos, consumistas e preconceituosos. A partir desse reconhecimento, tornou-se imprescindível pensar insurgentes e constantes maneiras para reinventar e descolonizar nossas formas de ser e estar no mundo, nosso sentir, fazer, educar, conviver, sobreviver e resistir, lutando para que nossas/nossos estudantes sejam capazes de compreender e questionar sobre a pandemia, como ela tem sido

conduzida por um governo irresponsável, as crises⁴⁷ que o país tem enfrentado e suas consequências na vida daqueles que não se encontram no topo da pirâmide hierárquica do privilégio.

Para Le Breton (2019, p. 07) “antes de qualquer coisa, a existência corporal”. Nascemos e renascemos imersos em uma cultura hegemônica e limitante que direciona e massifica pensamentos e comportamentos, portanto, as vivências corporais que marcam o sujeito ao longo da vida determinando padrões e estereótipos, além de influenciar significativamente a maneira como se manifesta em sua existência dentro de uma sociedade culturalmente definida pela modernidade/colonialidade.

Diante disso, indissociável de nossa identidade, o corpo tem reverberado dores, medos, anseios e ainda nossas vergonhas, sejam elas da casa, das condições sociais, da falta de acesso digital, dentre outras questões impostas socialmente como sinônimos de aceitação e foram reafirmadas durante o isolamento. É importante destacar que nossa corporeidade foi atravessada e marcada pelo isolamento, decretado em 17 de março de 2020 e perdura até hoje, somando quase 600 mil mortes em todo o nosso país até setembro de 2021.

Este estudo foi marcado por um momento histórico mundial e nós somos os sujeitos que vivenciaram no corpo essa narrativa. Nessa perspectiva, a pandemia desenhou lugares/momentos de sujeitos e corporeidades construídas por olhares aprisionados a uma tela. Compreendendo que a maior parte de nossos processos criativos foi atravessada pela pandemia, meu campo vivido se iniciou com a seguinte inquietação:

Como enfrentar e superar os estados de colonialidade impregnados como um vírus, no corpo que dança isolado em casa?

⁴⁷ De acordo com SANTOS (2021, p. 164): O Brasil é um dos poucos países do mundo que teve de enfrentar duas crises durante a pandemia: a crise sanitária provocada pelo vírus e a crise política provocada por um presidente irresponsável, golpista e de ultradireita, Jair Bolsonaro. O fato de as duas crises estarem relacionadas, serem ambas graves, e exigirem atenção exclusiva, fez com que nenhuma delas pudesse ser resolvida com eficácia, o que representou um custo enorme tanto para a vida dos brasileiros e brasileiras como para a democracia.

3.1 Campo Vivido

Ao longo deste capítulo, a pesquisa de campo, a qual denominamos campo vivido, foi se construindo juntamente com os/as estudantes por meio de processos pedagógicos e criativos em dança, os quais favoreceram a construção coletiva de possibilidades plurais e singulares para que se tornasse possível o despertar da consciência crítica, responsável e solidária. É importante lembrar que o campo vivido por/em nós, iniciou-se dia 03 de fevereiro de 2020, na EMAG⁴⁸ e com uma perspectiva de pesquisa presencial, e finalizou dia 30 de novembro de 2020, em meio a uma crise sanitária mundial. Apesar de caminharmos juntos, compartilhando anseios, medos e dificuldades de nosso cotidiano, o campo vivido não representa todo o mundo vivido por cada um/uma de nós.

As relações construídas entre corpos e saberes por meio do campo vivido, durante um processo educativo/criativo promovem diversos saberes, que ficam marcados no corpo, nas memórias e refletem-se no cotidiano e prática educativa. “Assim se pode pensar que o mundo vivido tece experiências no corpo, na carne do mundo, sendo constitutivas de instauração dos sentidos, do existir, das coisas” (LIMA, 2016, p.79). Durante nosso caminhar, pesquisar e vivenciar as experiências coletivas foram revelando a realidade social/corporal dos sujeitos, à medida que marcávamos nossos corpos com os saberes construídos.

Nosso caminho se fez de inúmeras tentativas para alcançar experiências pedagógicas de criação por meio de uma perspectiva decolonial, que permitisse aos sujeitos o protagonismo de seu fazer-pensar dança. Assim, nossas vivências em campo foram pautadas nas ideias-força de Freire e na metodologia sentipensante de Fals Borda, na intenção de alcançar modos de aprender-ensinar decoloniais, a partir das experiências cotidianas do mundo vivido⁴⁹ pelas/pelos estudantes durante nossos encontros entrelaçados à técnica e estética das danças orientais árabes, proporcionando um encontro entre saberes, histórias, memórias, sentires, fazeres e vozes refletidos em lugares/momentos desse campo vivido em nós.

Nessa trajetória sentipensante do campo vivido em nós, as reflexões,

⁴⁸ Escola Municipal de Artes de Aparecida de Goiânia

⁴⁹ Aqui, consideramos o mundo vivido das/dos estudantes a partir de um recorte temporal, dos momentos partilhados durante nossos encontros.

vivências, encontros e atravessamentos conduziram os sujeitos a transformações individuais que brotaram do envolvimento coletivo durante o processo de criação, correlacionando conhecimento elaborado e seu cotidiano. Portanto, compreendemos que as experiências vividas em campo se tornaram mola propulsora para o processo de criação. Logo, no âmbito das experiências e acontecimentos do/no corpo e suas relações com o contexto vivido pelos/pelas estudantes, assumi meu posicionamento de pesquisadora, artista e professora, para promover interações dialógicas e horizontais, de modo que nossos colaboradores ocupassem seus lugares de protagonistas quanto as suas ações, estimulados por meio de um processo “político-investigativo-educativo”.

Compreender que o campo vivido foi guiado metodologicamente pela trajetória sentipensante de Orlando Fals Borda, revela-nos que durante nossa caminhada investigativa a artista-pesquisadora afetou e foi afetada pelo campo, não se restringindo apenas à observação de seu objeto de estudo. Diante disso, reconhecemos o campo vivido em nós como o trajeto percorrido durante a pesquisa, seus atravessamentos e afetações.

E assim se deu a construção do caminho metodológico que aqui chamo de trajetos percorridos, dito de outra maneira, mundo vivido foi feito, sim, de corporeidade a partir do sentir, experienciar, registrar e problematizar e sistematizar. Estes foram compreendidos e construídos no próprio andar da pesquisa, dependendo, dentre outros fatores, das relações que se construíram entre os corpos, das concepções dos fazedores e da própria pesquisadora. (LIMA, 2016, p. 83)

O processo criativo foi se desenhando a partir das interações estabelecidas entre os/as estudantes, suas narrativas e cotidianos, entrelaçados às relações estabelecidas com o campo vivido. Nossas vivências, trocas de experiências e saberes revelaram nossas angústias, tristezas e o medo da morte daqueles que amamos, provocando em nós (professora-estudantes) um “compromisso existencial”, para superarmos juntos um isolamento inesperado que nos atravessou e mudou os rumos desta pesquisa. Nosso campo, foi vivido e compartilhado durante um momento pandêmico, sendo experimentado, pensado e sentido com a consciência de que as experiências pedagógicas/criativas seriam mais importantes que os aspectos quantitativos dessa investigação.

Durante as experiências do campo vivido, para que fosse possível construir outros olhares para a dança e então para as danças orientais árabes, foi preciso,

primeiro, reconhecer como nosso ponto de partida, o conhecimento das/dos estudantes, ou seja, partimos juntos daquilo que eles já sabiam e construímos juntos outras possibilidades para o corpo dançar. Podemos observar na Figura 13, que a escola fica ao lado da prefeitura, em um galpão cedido pela Secretaria Municipal de Cultura, denominado Centro de Cultura e Lazer José Barroso, mais conhecido como rodeio show, e apenas algumas/alguns estudantes moram próximo da escola.

Figura 13 - Recorte do mapa da cidade de Aparecida de Goiânia, com as localizações dos bairros onde as/os estudantes habitam e os locais da pesquisa



Fonte: Diário de Campo - Março de 2020

Nossa turma era composta por: 14 meninas estudantes do ensino fundamental I, com idade entre 9 e 11 anos; 3 jovens/adultas estudantes do curso de licenciatura dança do IFG com as seguintes idades 20, 26 e 39 anos; 10 meninas adolescentes estudantes do ensino fundamental II e do ensino médio e minhas ex-alunas com idades entre 12 e 15 anos; 1 menino adolescente de 11 anos, estudante do ensino fundamental II e também ex-aluno.

Logo nas primeiras aulas, avós, mães e outras mulheres da comunidade me procuraram com interesse de participar das atividades e na 3ª aula nossa turma já estava repleta de corpos diversos. A turma recebeu 2 meninos estudantes do ensino fundamental II com as seguintes idades 13 e 15 anos; 3 meninas com idade entre 3-4 anos (acompanhando as mães); 3 mulheres/mães e donas de casa, com as seguintes idades 31, 39 e 43 anos; 2 Avós e donas de casa, uma com 52 anos e a outra com 74 anos; 4 mulheres coordenadoras do grupo pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia, com idade entre 35 e 50 anos, que vieram para conhecer as aulas e realizar avaliação pedagógica, porém se interessaram e também se juntaram ao grupo.

Nesse momento nossa turma passou a ser composta por 39 estudantes, de diferentes idades, gêneros e saberes. Inicialmente, pareceu-me que não daria certo, mas as vivências fluíram de uma maneira tão leve e descontraída que pude perceber que não precisamos separar gêneros ou gerações na dança, basta criar caminhos para que esse processo se torne coletivo. Acreditamos, pois, na potência das diferenças para atravessar saberes, gerações e corpos diversos por meio das experiências sociais que ela proporciona, ao romper barreiras, provocar estranhamentos, afetações e hibridações de conhecimentos. Enfrentamos, no entanto, inúmeros desafios e críticas provocadas por um olhar colonizado por moldes heteronormativos de ensinar e conviver, que pôde ser percebido na fala do coordenador da escola, ao final de uma das nossas primeiras aulas:

Achei a aula tumultuada, tinha umas alunas grandonas desviando das pequenas, uma senhorinha tentando acompanhar as pequenas, meninos dançando como as meninas, acho que você precisa separar e montar grupos por idade e tirar os meninos, penso que eles vão ficar deslocados pois os movimentos são muito femininos. (Diário de campo, fevereiro de 2020)

A partir dessa fala, mais uma vez questionamos: quem são os sujeitos que podem dançar? Diante disso destacamos a urgência em enxergar que a colonização ainda é uma ferida aberta no corpo do colonizado, que marca e define padrões corporais, os quais geram no sujeito a vergonha de seu corpo, sua cultura, sua cor, vergonha de ser menino/menina, vergonha de ser/estar em uma aula de as danças orientais árabes, a qual foi universalmente padronizada para os corpos de meninas jovens, belas e magras.

A partir de aproximações e diálogos com os estudos de Lima (2016, p. 58), lugares e momentos foram delineados a partir da cartografia, das reflexões e das experiências que desenharam os encontros entre artista-pesquisadora e os sujeitos deste estudo, entre corpo e campo vivido, entre teoria e prática, “fecundando outras possibilidades de experienciar o lugar e o corpo como um espaço de coexistência”.

O conceito de lugares/momentos me auxiliou a pensar minha cartografia em uma ordem prática junto às/aos estudantes e também a desenvolver a escrita deste estudo. Logo, a potência dos referenciais teóricos me ajudou a organizar e construir lugares/momentos reflexivos, críticos e poéticos, como também a escrever e desenhar espaços, experiências, encontros e inquietações que atravessam meu corpo, minha escrita e todo o processo de criação partilhado com as/os estudantes. Nesse contexto, minhas experiências com o campo vivido desvendaram três lugares/momentos que floresceram enquanto dançávamos presencialmente na escola, isolados em casa e juntos-distantes no parque, atravessados por momentos de encontros e reencontros; distanciamentos e isolamentos; insistências e (re)existências.

3.2 Lugares/Momentos

Os desenhos cartográficos desta pesquisa nos relevam 3 lugares/momentos, os quais foram se desvelando ao longo de nossos encontros e afetações. Os lugares/momentos aqui funcionam ainda como dispositivos de criação juntamente com as motivações dançantes. Lugar/momento do encontro (a escola), que nos revela os primeiros contatos com o *outro* e com as danças orientais árabes, os quais aconteceram na escola municipal de artes durante fevereiro e março de 2020. O Lugar/momento do isolamento (a casa), que atravessa de maneira inesperada a pesquisa, provocando-nos um novo dançar e segue dando

contornos *outros* a este estudo de mestrado. O Lugar/momento da resistência (a árvore), que reflete nossa luta e resistência, na intenção de continuarmos juntos, nos afetando e sendo afetados pelos *outros*. A árvore, inicialmente nosso ponto de encontro, tornou-se nosso símbolo de resistência frente a uma pandemia que exclui a periferia.

1º Lugar/Momento - A Escola

- Início da caminhada: o reencontro

Esta narrativa tem início ainda em 2019, quando uma turma de professores foi convidada a trabalhar em um novo projeto da Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia, o qual daria início à Escola Municipal de Artes de Aparecida de Goiânia. No mesmo ano em que o projeto da escola se iniciava, eu ingressava neste programa de pós-graduação. Carregados de sonhos e expectativas, os caminhos se cruzam e chegam ao ano de 2020, quando nascia a Escola Municipal de Artes de Aparecida de Goiânia, em um galpão anexo à Secretaria Executiva de Cultura, o qual já foi abordado inicialmente no capítulo II desta dissertação e será retomado neste capítulo.

O lugar/momento escola é marcado por uma expectativa de pesquisa de campo presencial, em uma escola que estava iniciando/abrindo. Aqui é importante destacar que o lugar/momento escola é temporal porque foi o primeiro e marca o início do campo vivido por/em nós, mas é também a porta de entrada para o início dos processos decoloniais de criação em dança, carregado de significados, afetações e reencontros no início da turma que caminharia comigo, como podemos contemplar na Figura 14.

Figura 14 – Passagem – Fachada da Escola Municipal de Artes de Aparecida de Goiânia

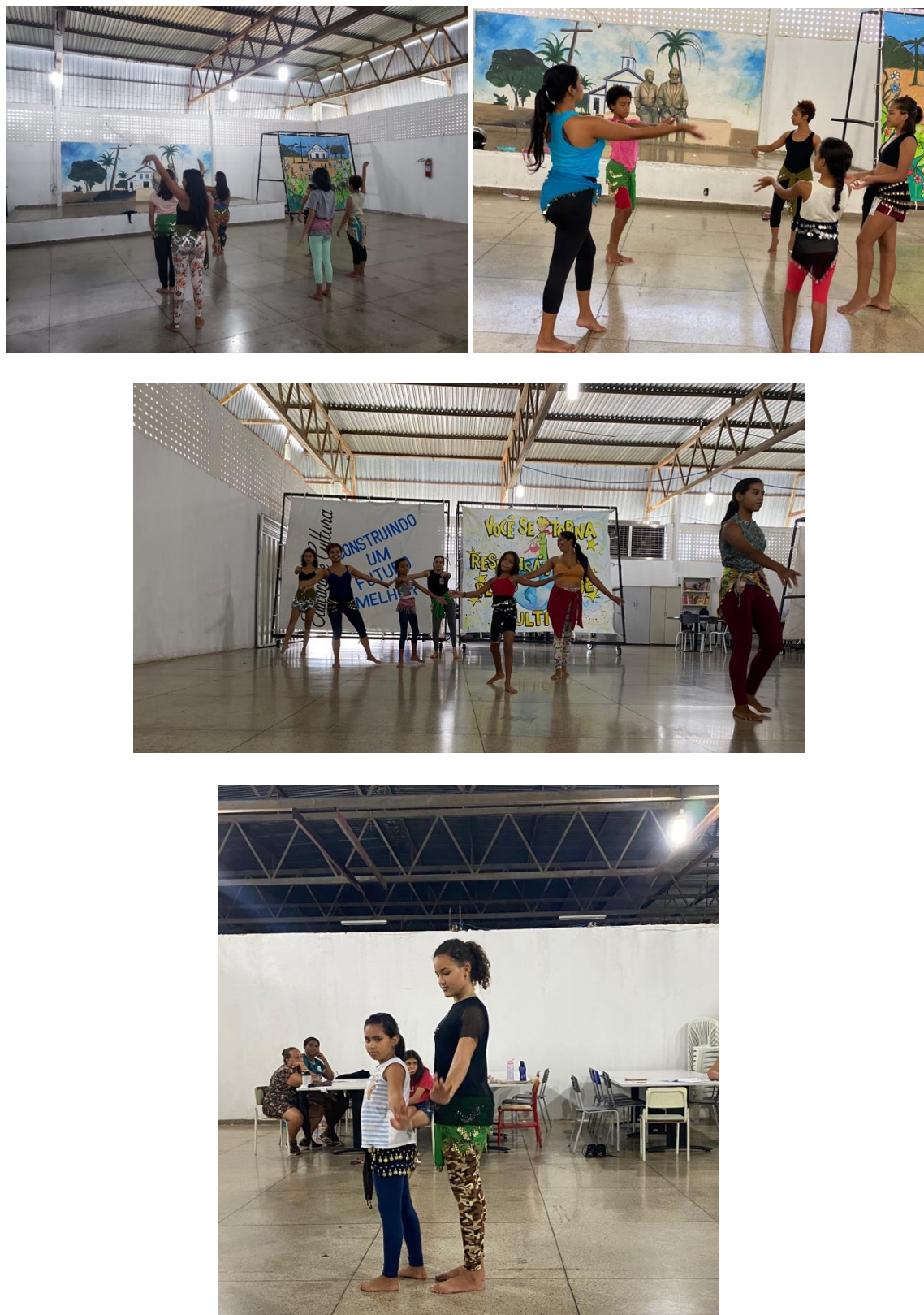


Fonte: Diário de campo, fevereiro de 2020

O galpão das Artes, como ficou conhecida a escola, era uma grande sala⁵⁰ multidisciplinar, com um pequeno palco, alguns quadros nas paredes e umas mesas bem grandes e cadeiras nas laterais, que atendiam os/as estudantes dos cursos de artes visuais e meio da sala era destinado para as aulas de dança, como podemos observar no conjunto de imagens da figura 15 apresentadas a seguir. Não havia espelhos ou aparelho de som, o piso era escorregadio e tão pouco existiam paredes/divisórias que separavam os espaços, mas era tudo que nos foi oferecido, e decidimos dar início às atividades, na esperança de melhoras futuras. Aqui nasce minha pesquisa de campo, junto com a EMAG.

⁵⁰ Com imensa tristeza escrevo aqui que “era uma grade sala multidisciplinar”, já que no início da pandemia o galpão entrou em reforma e depois disso não retornamos mais para lá. Aqui relato ainda que em janeiro de 2022, a Escola Municipal de Artes deixou de existir e seus projetos foram interrompidos por tempo indeterminado. Tal acontecimento será relatado ainda neste capítulo.

Figura 15 – Sala multidisciplinar utilizada por todas as linguagens da arte (Conjunto de quatro imagens)



Fonte: Diário de campo, fevereiro de 2020

- Nessas imagens estão presentes algumas interlocutoras da pesquisa, durante nossas aulas de dança.

Em janeiro de 2020 iniciamos nossa caminhada em relação às atividades da Escola Municipal de Artes. O primeiro passo foi a criação, divulgação dos cursos e a realização das matrículas. Nesse momento faz-se importante reforçar que no capítulo II (p. 94 a 100), foram relatados detalhes sobre a criação da escola, bem como os objetivos e reflexões iniciais. Aqui aconteceram meus primeiros contatos com aqueles e aquelas que fariam parte dessa narrativa.

Minhas primeiras aproximações com a turma que compôs meu Campo vivido se deram junto às matrículas, seja realizando ou analisando as fichas preenchidas durante o período de inscrições dos cursos. As matrículas eram realizadas, inicialmente, por meio de um formulário on-line, em um link de acesso disponibilizado nas redes sociais da escola e da prefeitura de Aparecida de Goiânia, posteriormente, os pais/responsáveis das/dos estudantes iriam à escola levar os documentos e preencher a ficha da/do estudante. Para participar das aulas não eram necessárias habilidades no curso escolhido, bem como não eram necessárias a realização de teste de aptidão, pois o objetivo da escola pautava-se em experimentações e vivências de processos criativos em artes, visto que a escola estava aberta à comunidade e a única exigência para os cursos era: idade mínima para participar, o que variava de acordo com cada turma.

Minha primeira observação, ainda que superficial, revelou que alguns dos sujeitos matriculados na escola e que fizeram parte da turma de dança habitam em bairros próximos à escola e a maioria deles vive em regiões periféricas de Aparecida de Goiânia, frequentam escolas públicas e apenas uma menina participa de aulas de balé em uma escola de dança particular. O que nos revela ainda que, inicialmente, o pouco ou nenhum acesso desses sujeitos às vivências e experiências com a arte/dança em escolas regulares da rede municipal de ensino. Durante o percurso iremos descobrir se elas e eles não participam de outros espaços não formais, além da escola, por exemplo: escolas privadas de dança, grupos de arte e cultura da comunidade, projetos sociais, dentre outros.

No primeiro contato com as/os estudantes, reencontrei muitos das/dos minhas/meus ex-alunas/alunos da EMEI⁵¹ onde trabalhei por 6 anos e durante esse

⁵¹ Escola municipal de educação integral

tempo desenvolvemos diferentes projetos de dança que aconteciam fora do horário de aulas, em meus momentos de estudo/planejamento, com estudantes que se interessavam pelas manifestações da dança abordadas. Foi durante esses projetos que surgiu o grupo de dança do ventre da escola. Durante esse tempo participamos de eventos realizados na escola, no município e até mesmo em outros locais do estado. Podemos observar nas Figuras 16 e 17, duas estudantes em uma de nossas performances em 2015 e essas mesmas estudantes na escola 2020.

Figura 16 - Memórias: Estudantes, C. e L. em nossa apresentação no I encontro de Articulação dos Conselhos Escolares Municipais. Goiânia



Fonte: Arquivo pessoal, 19 de março de 2015

Figura 17 – Aula: Estudantes C. e L. em um momento de alongamento coletivo durante uma de nossas aulas na Escola Municipal de Artes, Aparecida de Goiânia



Fonte: Diário de campo, 17 de fevereiro de 2020

Essas meninas representam simbolicamente as/os ex-estudantes que retornaram ao ensino da dança em uma instituição pública, o primeiro momento na escola de educação básica e o segundo em uma escola específica de arte. A escolha das imagens se deve ao fato de que em meus arquivos pessoais, nas fotos com todo o grupo, aparecem estudantes que não fazem parte desta pesquisa, portanto, não tenho autorização para divulgação de suas imagens. Acredito que o retorno desses e dessas estudantes são reflexos das experiências que compartilhamos na EMEI e que, de alguma forma, marcou a trajetória delas/deles, o que pode ser percebido nas falas de alguns e algumas estudantes que retornaram para a prática da dança, durante nosso primeiro encontro:

“Parece um sonho voltar a dança junto com você depois de 5 anos”
(Estudante C., 15 anos)

“Falei pra minha mãe que lá na EMEI você sempre me incentivou a não parar de dançar, então quando fiquei sabendo das aulas pedi minha mãe pra me deixar participar pois eu nunca mais tive oportunidade de dançar

depois que sai da escola. Os meninos que dançam não são aceitos né”
(Estudante M., 13 anos - menino)

“Aqui em Aparecida não tem aula de dança gratuita, então depois da escola só danço em casa mesmo, estou muito feliz de poder voltar a dançar” (Estudante L., 14 anos)

As falas das/dos estudantes nos revelam a falta de espaços públicos para o ensino de arte/dança. Após o ensino fundamental I, elas e eles não tiveram mais oportunidades de viver, sentir e pensar arte/dança na escola e seguiram dançando em casa, na rua, na comunidade, em momentos festivos ou de lazer. Isso nos revela a triste realidade da dança em Aparecida de Goiânia, ou seja, a descontinuidade da dança na proposta curricular escolar. Vale lembrar aqui que apenas quatro escolas municipais possuem dança na grade curricular, o que ocasiona um acesso reduzido das vivências com as diversas linguagens da arte, mas, em compensação, minha prática foi significativa, o que corroborou para o retorno deles, isso fica evidente nas falas delas/deles.

Ao olhar para minha prática educacional, consigo enxergar que ela precedeu os conceitos teóricos decoloniais. Nossos processos de construção em dança na escola pautavam-se nas ideias de Paulo Freire, na busca por um aprender-ensinar autônomo, colaborativo e participativo, ligado ao contexto social em que estávamos inseridos. A prática criativa era partilhada, os processos coreográficos eram coletivos e cada performance carregava um pedacinho de cada estudante envolvida(o) e assim todos nós aprendemos e ensinamos por meio de experiências práticas que envolviam nosso contexto sócio-educacional.

Em vista disso, foi possível compreender que o comprometimento com a luta, a valorização dos saberes e fazeres das/dos estudantes já eram presentes em minha prática pedagógica. Olhando para a trajetória que construímos juntos, percebo que, mesmo sem conhecer a pedagogia decolonial, minhas ações já apontavam para esse caminho, o que permitiu estarmos sempre próximos, encontrando-nos e convivendo na esperança de novas possibilidades para dançar. Nessa busca por possibilidades *outras*, por diversas vezes eu e outros professores da EMEI tentamos criar momentos e projetos na escola para as/os ex-estudantes, o que nunca foi possível, por questões políticas que envolvem os espaços de ensino.

Nesse momento reafirmo que as relações que construímos ultrapassaram os muros da escola e continuamos convivendo juntos nessa comunidade, até que

um dia nossos anseios, até então utópicos se realizem com o nascimento da EMAG. Diante disso, nos aproximamos da trajetória de Freire e Fals Borda, movida pela “utopia de um mundo” mais justo e solidário como nos aponta Mota Neto (2016)

A utopia, para eles, jamais significou o irrealizável. Ao contrário, sugeria a direção da luta, os motivos pelos quais lutar, o caminho a percorrer. Portanto, sem otimismo ingênuo, e nem pessimismo amedrontador, Freire e Fals Borda interpretaram crítica e metodicamente a realidade em que viviam, denunciaram as estruturas de opressão, vislumbraram um mundo mais solidário e livre da desigualdade, da violência e do preconceito, construíram ferramentas científicas e pedagógicas para esta busca e se engajaram individual e coletivamente em projetos de transformação radical e estrutural da sociedade. (MOTA NETO, 2016, p. 332)

Esse foi o ensejo para que se iniciasse nossa caminhada pelas diversas experiências, vários modelos de aula e os caminhos *outros* que percorremos em busca de uma dança coletiva, dialógica e possível a todos os corpos. Diante disso, das diversas aulas partilhadas, algumas foram detalhadas ao longo deste lugar/momento, bem como no lugar/momento do isolamento em casa e da árvore no parque, na intenção de apontar caminhos possíveis para aquelas/aqueles que, assim como eu, buscam outras maneiras de ensinar-aprender dança na escola.

- O primeiro encontro e a primeira roda

Em 3 de fevereiro de 2020, chegamos ao primeiro dia de aula, um momento esperado ansiosamente por mim e também por algumas/alguns estudantes. A intenção dessa primeira aula, ou seja, desse primeiro contato com as/os estudantes foi de acolhê-las(los), conhecer e reencontrar cada uma/um, além de me apresentar e apresentar o curso “poéticas decoloniais em dança”. Nesse primeiro encontro busquei despertar nos sujeitos participantes uma compreensão da dança por meio de outros caminhos e instigá-los a compartilhar socialmente suas experiências pelo movimento corporal, do contato com o outro e do diálogo.

Essa aproximação inicial com os educandos(as) pautou-se no primeiro princípio da IAP e na primeira *ideia-força*, para compreender que é importante conhecer os educandos(as), suas realidades e contextos sociais para que fosse possível provocar uma reflexão entre os sujeitos e seu cotidiano, para que os conhecimentos lhes fizessem sentido. Assim, por meio de uma atividade inicial, as/os estudantes foram levados a se conhecer, reconhecer e descobrir a intenção

de construção coletiva que a disciplina pretendia alcançar. Durante toda a aula reforcei a ideia de que nosso trabalho seria pautado no diálogo entre os meus saberes, os saberes do outro e os nossos saberes. A aula foi planejada e executada em quatro momentos:

Primeiro momento: Acolhimento e apresentação

- Foi colocado na sala um emaranhado de fitas coloridas, formando uma roda, assim as/os estudantes foram chegando, observando, se reconhecendo e conhecendo o espaço. Após a chegada das/dos estudantes, fiz a apresentação da atividade.
- A atividade teve início com uma caminhada na sala, quando convidei os sujeitos a andar pelo espaço ao som de uma música e, ao final, escolher uma cor de fita. Foi proposto que cada participante localizasse uma cor de fita e se posicionasse.
- Sentados de frente para a fita escolhida, realizamos uma roda de apresentações, onde cada estudante se apresentou da maneira que se sentiu confortável, fornecendo as seguintes informações: nome, idade, onde moro, o que faço, o que danço e demais elementos que entendia como importantes sobre si para revelar ao grupo.
- Logo em seguida eu me apresentei, apresentei o curso, bem como minhas intenções com o curso, destacando sobre a importância da coletividade e do diálogo, que se fariam presentes durante toda a construção do curso que evoluiria a partir dos desejos e inquietações deles e delas.

Segundo momento: Sensibilização, mobilidade e preparação corporal:

- Após as apresentações, iniciamos o processo de sensibilização e preparação corporal para a dança por meio de movimentos que estimulem a mobilidade, a liberdade criativa e a eliminação da timidez/vergonha inicial que trava os movimentos das/dos estudantes. Essa atividade foi realizada em pares, para que um auxiliasse o outro, partindo dos seguintes princípios: coletividade e diálogo.

Terceiro momento: experimentação

- Durante o desenvolvimento da aula experimentamos diferentes movimentos, com diferentes partes do corpo e estilos musicais diversos. Essa dinâmica pautou-se em um processo de construção e reflexão coletiva e contínua, instigando as/os estudantes a explorarem uma diversidade de movimentos e movimentações possíveis para seus corpos que dançavam juntos em um mesmo espaço.

- Durante esse processo de criação por meio de um livre mover-se, ao meu comando os/as estudantes exploravam partes distintas do corpo de maneira individual e também em duplas, como por exemplo: de mãos dadas com o colega, mexer somente os braços, os pés, o troco; sozinho, explorar possibilidades para dançar apenas com os pés, com as mãos; incentivando possibilidades e combinações diferentes, sempre variando os pares à medida que a música trocava, para que os participantes pudessem se conhecer.

- Realizamos uma atividade final de deslocamento, explorando os espaços da sala; instigamos as/os estudantes a observarem o ambiente, os objetos, os/as outros/outras à medida que expressavam os próprios movimentos, ou seja, seus saberes singulares. Durante essa atividade, procurei perceber o que os corpos desses sujeitos revelavam por meio da dança.

Quarto momento: finalização:

- Finalizamos a aula com um momento de serenidade e volta à calma com exercícios de respiração e flexibilidade, com músicas/sons da natureza e utilizando alguns comandos para que cada um/uma fechasse os olhos e imaginasse onde ele/ela queria estar naquele momento, buscando conectar: eu – mundo – natureza.

- Ao final de cada aula realizamos uma roda de conversa com o objetivo de ouvir e compartilhar as experiências vivenciadas, refletir sobre os conhecimentos construídos e ainda partilhar desejos e anseios futuros. Finalizamos a aula com nossa primeira roda de conversa.

Nesse momento, pedi que eles compartilhassem com a turma o porquê da escolha do curso e sua trajetória/vivência com a dança. Foi possível perceber nos relatos das/dos estudantes o quanto nosso viver, fazer e refletir sobre a dança ainda é marcado por hegemonias e colonialidades:

Eu achei que as aulas de dança seriam só para meninas, e que eu não poderia participar porque sou menino. Então falei pra minha mãe que lá na escola (EMEI) a senhora sempre falava: todo mundo pode dança qualquer dança, basta querer. Então eu vim dançar. (estudante M., 10 anos – menino)

Sempre sonhei em ser bailarina, porque o balé é uma dança clássica e todo mundo quer fazer, mas nunca tive condições, pois tudo é caro, as roupas, a sapatilha, as aulas. Eu achei que aqui teria balé também, como não tinha resolvi fazer esse curso pra aprender outra dança. (Estudante LA., menina - 10 anos)

Eu vim porque eu amo dançar. Eu faço balé em uma escola particular e já fui aluna da professora kayara, então minha mãe me matriculou nessa turma. (Estudante M. C., menina - 11 anos)

Minha mãe me matriculou a dança porque eu sou muito tímida, não sei dançar nada e também pra praticar atividade física e emagrecer. (Estudante G. 16 anos, menino)

Os relatos das/dos estudantes vão ao encontro de uma relação vertical de aprendizagem pautada em pensamentos hegemônicos de uma pedagogia tradicional, de movimentos codificados, predominando a supremacia de determinados modos de fazer, ensinar e aprender dança. Percebemos também a presença de alguns estereótipos que a dança ainda carrega, como, por exemplo, o hábito eurocentrado de associar continuamente a dança ao balé clássico, além de uma constante busca por corpos belos e magros e ainda a segregação de corpos masculinos, amparada em uma heteronormatividade social que determina ações e comportamentos específicos para cada gênero (masculino X feminino), tais como: menina usa rosa e menino usa azul, menino brinca com carrinho e bola e meninas brincam de bonecas e dançam balé; o homem toma decisões e a mulher aceita sem contestar; e, principalmente, quando falamos em danças árabes: **HOMEM NÃO DANÇA**; questão abordada durante este capítulo.

Ainda no fim desse primeiro encontro, expliquei às/aos estudantes, juntamente com seus pais/responsáveis, que a turma faria parte das investigações da minha pesquisa de mestrado, esclareci todas as dúvidas que surgiram a respeito deste estudo e entreguei para cada Pai/responsável e estudante os seguintes documentos: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE,

para ser preenchido pelos Pais/Responsáveis; e um TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE, para ser preenchido pelas/pelos estudantes. É importante destacar que, estes documentos (ANEXOS 1 e 2) foram aprovados pelo comitê de ética desta universidade.

- O segundo encontro: conhecimentos revelados pelas/pelos estudantes

Será mesmo que nossa dança transborda aquilo que somos, vivemos e acreditamos?

Nosso corpo é moldado pelo contexto sociocultural em que estamos imersos, do mesmo modo, o corpo que dança reverbera padrões, estereótipos e condições sociais, por meio de suas diversas formas de fazer, sentir, pensar e se relacionar com os outros e com os espaços. Diante disso, no segundo encontro, busquei investigar os conhecimentos que os/as estudantes traziam, e por meio das danças que eles carregavam identificar algumas marcas da colonialidade presentes nesses sujeitos dançantes.

Dia 05 de fevereiro de 2020: nossa segunda aula, ou seja, momento do segundo encontro.

- No início dessa aula fiz o seguinte questionamento: Quais danças fazem parte do seu cotidiano?
- A aula seguiu o mesmo planejamento da primeira e também aconteceu em quatro momentos: acolhimento, sensibilização, mobilidade e preparação corporal coletiva, experimentações – vivências, desaceleração, relaxamento e a roda de conversa, que dessa vez aconteceu no início e no final da aula.
- Comecei respondendo sobre as danças que fazem parte do meu cotidiano, apresentei-lhes alguns movimentos e ritmos que envolvem as manifestações presentes em mim. Em seguida, incentivei as/os estudantes que apresentassem as danças mais presentes no cotidiano de cada uma/um.

Nesse momento, apoiada na IAP, cultivei interações e diálogos coletivos sobre as danças que foram surgindo nas falas delas/deles. Em seguida, na intenção de estimular que fossem os/as protagonistas desse processo educativo, experimentamos diversos ritmos, estilos e movimentos levantados por elas/eles, na

tentativa de estabelecer conexões entre as danças que carregam, os contextos que lhes envolvem o cotidiano e os padrões heteronormativos, eurocêtricos e hegemônicos que poderiam estar presentes em seus modos de fazer dança.

Dentro desses padrões que determinam como devemos fazer dança na escola podemos citar:

- A relação professor-estudante pautada na disciplina, no acerto, com muitas regras e pouco ou nenhum diálogo com estudantes, pautados no que Paulo Freire chamou de educação bancária;
- a determinação de danças que podemos ou não dançar a partir do princípio binário de gênero, bem como exclusão de sujeitos/corpos fora do padrão de beleza, ou seja, na escola, geralmente, os meninos não podem dançar as manifestações que a sociedade julga como femininas;
- Aqueles/aqueles estudantes gordos(as), negros(as), altos(as) demais, baixos(as) demais, que não seguem os padrões de movimentos e não dançam “bem” de acordo com as lentes do colonialismo que determinam aquilo que é belo, correto e sincronizado;
- O preconceito que as danças orientais árabes carregam, por estarem associadas à sexualização do corpo feminino, de serem danças exclusivas para mulheres, dentre outros que serão abordados ao longo dessa caminhada.

Após a experimentação das diversas manifestações da dança que apresentaram para a turma, entre as quais podemos citar: balé, hip-hop, funk, dança de salão, danças árabes, catira, dentre outras, finalizamos a aula com uma roda de conversa, onde eles puderam compartilhar sobre como foi vivenciar essa atividade. Nas falas das/dos estudantes o que ficou evidente foi a vergonha de dançar para o outro e de partilhar seus saberes, mas não tiveram vergonha ou receio de aprender com o outro, de reproduzir aquilo que o outro estava oferecendo.

Nessa conversa ficou evidente para mim algumas feridas que ainda são latentes no ensino da dança:

- A dificuldade/vergonha que a/o estudante tem de expressar-se e a facilidade que ela/ele tem de copiar/reproduzir;
- A presença do Balé, que mesmo sem vivenciar no cotidiano algumas meninas reforçaram o desejo de aprender essa manifestação eurocêntrica;
- A forte presença do funk, manifestação considerada periférica e marginalizada, mas que faz parte do cotidiano da maioria das/dos estudantes.

Vale reforçar que o balé e o funk não foram as únicas manifestações que apareceram nessa atividade, mas foram as mais citadas. Durante as atividades e diálogos, foi possível perceber o quanto as/os estudantes ainda são cercadas(os) por um modelo de educação tão questionado nas lutas de Paulo Freire, em que o professor deposita seus conhecimentos em estudantes que absorvem e reproduzem, sem haver espaço para processos de criação coletiva, logo corremos o risco educar *Falsos sujeitos* e então “objetos do ato formador”.

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que educar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (FREIRE, 2016, p. 25)

Ainda amparada nas ideias de Paulo Freire, de que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, minhas buscas por conhecimentos que florescem dos sujeitos que comigo aprendem e ensinam, aproximaram-me das reflexões de Boaventura, assim as experiências de um processo criativo dialógico encontram apoio nas *ecologias dos saberes* para promover múltiplos sentidos e existências durante o Saber-com, fazer-com e conviver-com. Logo,

As ecologias de saberes não consistem simplesmente em adicionar tipos de saberes diferentes; são campos de produção de saberes novos, híbridos, e também novos modos de articular diferentes conhecimentos, reconhecendo sua incompletude e parcialidade mútuas. (SANTOS, 2019, p. 199)

Nesse contexto, por compreender que a ideia da ecologia de saberes é a promoção do diálogo entre vários saberes, foi possível enxergá-la durante os momentos de troca entre as/os estudantes, por meio de conversas e movimentos.

Posso enxergar ainda os princípios da ecologia dos saberes durante o processo de alternância na condução e recepção dos movimentos da/do outra/outro, e ainda pelo fato dessa atividade ser realizada por meio de rodízio entre as duplas, o que promoveu um momento coletivo, quando todos compartilharam saberes. Nesse momento há a existência de um líder, ou seja, a atividade é mediada por mim, mas eu não fui a figura principal que todos deveriam copiar, o que busquei durante a aula foi promover um ambiente propício para apreender, ainda que inicialmente, aquilo que Boaventura chamou de “processos democráticos de construção do conhecimento democrático”, mesmo sabendo que esses processos demandam tempo, paciência e persistência na luta contra o colonialismo que cerca as aulas de dança na escola pública.

Ao final do segundo encontro apliquei um questionário (anexo 3), também na intenção de reconhecer as danças conhecidas por eles, aquelas que estavam presentes no cotidiano deles e ainda aquelas que eles gostariam de conhecer, permeados por narrativas corporais. As respostas do questionário serão apresentadas ao longo da escrita.

- Terceiro encontro: Minha dança, sua dança.

No início do nosso terceiro encontro, realizamos uma nova roda de conversa com as/os estudantes que, no primeiro momento da aula, teve a intenção de apresentar-lhes minha dança, ou seja, as danças orientais árabes e ainda para que eles comentassem sobre suas respostas no questionário, de modo a promover uma intensa circulação de saberes. Essa aula foi dedicada a apresentar as danças orientais árabes às/aos estudantes, explanando brevemente sobre suas origens, suas manifestações, estilos, movimentos e elementos, enquanto exploravam espaços e encontros.

Figura 18 – Aula 03 - experimentando movimentos e elementos, explorando o espaço e o contato com o outro



Fonte: Diário de Campo, dia 10 de fevereiro de 2020

A Figura 18 retrata o processo de experimentação inicial com as danças orientais árabes. Durante a aula:

- Utilizei lenços de quadril para que as/os estudantes pudessem conhecer e sentir o dançar com esse elemento, que foi caminhando por diferentes corpos e suas infinitas formas de perceber as danças orientais árabes.
- A essa altura da aula o lenço passou por todas e todos as/os estudantes presentes (meninas, meninos e mulheres). Durante o caminhar do lenço foi possível perceber uma desconstrução da utilização do lenço de quadril, determinado pelo orientalismo como exclusivo das mulheres.
- Ao final da aula a roda de conversa, cada estudante partilhou com a turma como foi sua experiência com os movimentos e ainda como foi o sentir a dança com e sem o elemento lenço.

As/os estudantes relataram em suas falas os movimentos com que tiveram maior facilidade e aqueles mais difíceis e como foi dançar com o lenço. Pude perceber que a presença do lenço no quadril fez diferença durante as vivências, já

que elas/eles expressaram maior entusiasmo devido ao balanço e barulho que o lenço fazia. Esse momento pautou-se na proposta de uma investigação participativa, como nos aponta a IAP, que acontece por meio do sentir, refletir e vivenciar a dança, sempre lembrando que as experiências construídas durante esse caminho são mais importantes que seu produto final, ou seja, seu aspecto quantitativo. Aqui podemos destacar algumas falas das/dos estudantes durante a roda de conversa, sobre o lenço e as dificuldades da aula.

Eu achei muito difícil os movimentos com as mãos. Foi muito bom dançar com o lenço, parece que nosso corpo até treme mais. (Estudante A. 9 anos – menina)

Eu fiquei com vergonha no começo, mas depois foi muito bom experimentar o lenço. Eu não sabia que meninos podiam usar. Eu tive dificuldade na hora de fazer o shimie (movimento de tremida do quadril). (estudante M. 14 anos – menino)

Para mim o lenço é muito importante, porque ele valoriza nosso movimento do quadril, destaca nosso movimento. O mais difícil são os movimentos com as mãos e os que eu mais gosto são os oitos e as batidas de quadril. (Estudante C. 15 anos – menina)

Eu nunca tinha usado um lenço desses, adorei, fiquei muito empolgada para aprender dançar. Eu acho os movimentos com os braços e as mãos, muito complicada, mas aos poucos vamos aprendendo. (Estudante A. 52 anos – Mulher)

- Nosso quarto encontro, dia 12 de fevereiro de 2020.

Este momento teve a intenção de continuar promovendo a troca de saberes por meio de aproximações e encontros entre as/os estudantes. Para que pudessem conhecer o outro e partilhar seus saberes, atravessado por técnicas e estéticas das danças orientais árabes, foi-lhes proposta a atividade do espelho, a qual pode ser observada na Figura 19.

Figura 19 – 4º Encontro - estudantes experimentando a atividade do espelho



Fonte: Diário de campo, 12 de fevereiro de 2020

Durante a atividade do espelho:

- Uma/um estudante dançava enquanto a(o) outra(o) era seu espelho, repetindo seus movimentos.
- A repetição: aqui vale reforçar que a repetição não é vista como ponto negativo, já que foi utilizada intencionalmente para promover troca de saberes e não como movimentos repetidos sem sentido ou significado para a(o) estudante.
- A atividade foi conduzida para explorar possibilidades diversas de movimentos dançados em duplas, que foram mudando ao meu comando, no intuito de promover os diferentes encontros com o outro e os diversos saberes fossem compartilhados coletivamente.

A primeira atividade de troca em duplas foi pensada para que cada uma/um compartilhasse seus saberes (danças) e conhecesse os saberes da/do outra/outro. Aqui, na vivência com a atividade do espelho, as/os estudantes experimentaram movimentos das danças orientais árabes direcionados, inicialmente, por mim e compartilharam com as/os demais, quando um ensinava e a/o outra/outro aprendia, e a/o outra/outro aprendia e ensinava de maneira coletiva, construindo juntas e juntos processos criativos e de troca de saberes em danças orientais árabes.

Durante a atividade com as/os estudantes, foi possível enxergar a potência do encontro com o outro, de se enxergar no outro, de aprender por meio da observação do outro, como podemos notar nos relatos durante a roda de conversa no final dessa aula, quando as/os estudantes expressaram suas percepções da atividade.

“Essa aula foi muito boa, tive vários professores e ainda ensinei também”
(estudante L., 9 anos)

“Fazer o movimento de frente pro outro é melhor do que fazer sozinho, porque consigo ajudar o colega a acertar e ele me ajuda a acertar também”
(Estudante M.C., 11 anos)

“As aulas tem que ser sempre assim, que assim a gente conhece todo mundo e aprende com os mais novos” (Estudante CL. 53 anos)

As experiências subjetivas de estar com o *outro* e conviver com o *outro* faz parte da educação plural e dialógica defendida Paulo Freire. Logo, essa atividade promoveu aproximações e momentos importantes de troca de conhecimento entre as/os estudantes, o que nos revelaram a potência da construção coletiva do conhecimento. As atividades propostas em cada aula buscaram explorar momentos em que crianças/jovens e adultos/idosos construam juntos novas possibilidades de movimento, partindo das memórias corporais de cada uma/um da dança feita por cada uma/um.

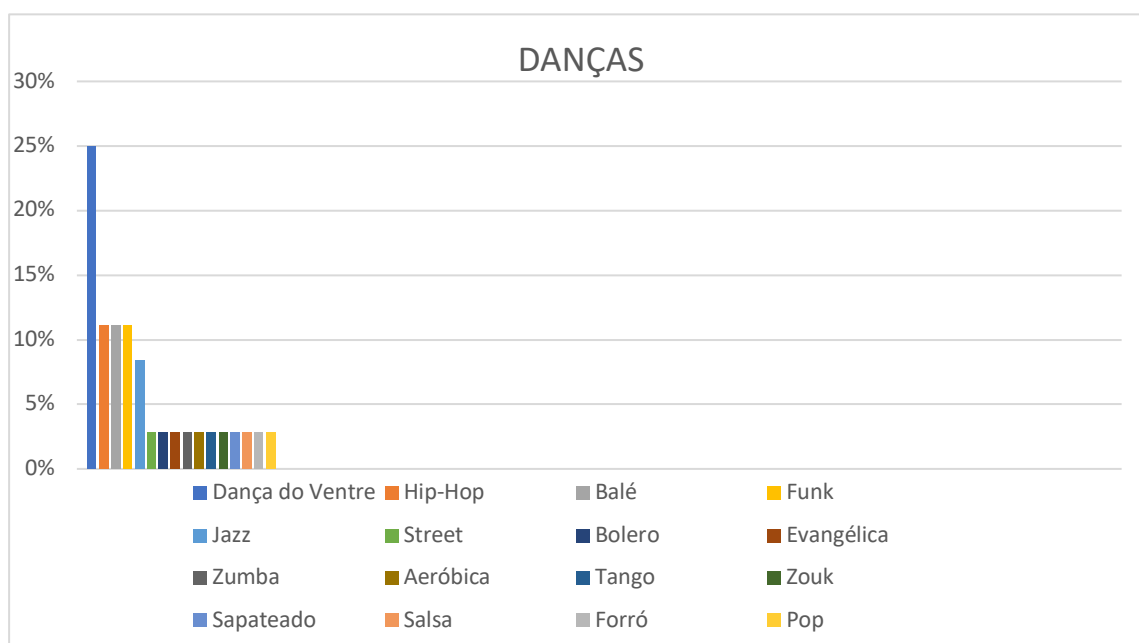
Aqui, amparada pela quinta *ideia-força*, foi possível perceber que os sujeitos estavam criando histórias por meio da cultura impregnada em seu corpo e da cultura que transbordava do corpo *do outro*. Durante a atividade de apresentação e partilha das danças, bem como na atividade do espelho, fica evidente que processo de construção do conhecimento aconteceu por meio do diálogo, das trocas de saberes, e da partilha entre diferentes sujeitos, com conhecimentos e

corpos diversos. Ainda que nossos momentos presenciais tenham sido poucos, acredito que consegui plantar uma semente na vida dessas/desses estudantes.

A experiência do espelho fez-se importante para esse momento inicial do processo de criação em dança, pois, por meio dela, cada sujeito teve a oportunidade de conduzir o processo e ser conduzido pelo *outro*. Aqui podemos estabelecer conexões com o que Paulo Freire chamou de aprender-ensinar, quando eu aprendo enquanto ensino, ensino enquanto aprendo e nós aprendemos juntas(os) por meio da prática coletiva. Assim por compreender que o saber é expresso em movimentos e narrativas, minha intenção foi “promover partilhas e diálogos com outras experiências e outros conhecimentos, visando identificar afinidades e potencializar a solidariedade ativa. É aí que se situam as ecologias dos saberes”. (SANTOS, 2019, p. 123)

- Nosso 5º encontro, realizado dia 17 de fevereiro de 2020.

Este momento foi planejado para apresentar às/aos estudantes o resultado das danças que mais apareceram no questionário respondido por elas/eles. Todas as danças citadas nos questionários foram colocadas no quadro da sala e iniciamos uma conversa sobre as manifestações que apareceram nas respostas. Podemos observar no gráfico 01 as danças citadas e quantas vezes elas apareceram.



- Outras = Cada uma das outras 12 danças teve 1 voto cada

Para minha surpresa, a dança mais conhecida por eles e também a que eles queriam aprender foram as danças orientais árabes. Acredito que esse resultado esteja relacionado ao fato de que várias/vários estudantes são ex-alunas(os) da escola em que trabalhei antes de chegar à escola de artes. Além das danças árabes, o balé, o funk e o hip-hop estão entre as manifestações mais presentes no cotidiano deles, o que reflete dois extremos: de um lado o Balé, dança clássica elitizada e tão desejada por meninas da periferia; do outro o funk e o hip-hop que, apesar de sua visibilidade nas mídias sociais e na comunidade, ainda permanecem marginalizadas e estereotipadas por uma sociedade eurocentrada que lança sobre essas manifestações da dança preconceitos, significados e ainda a exclusão delas nas escolas municipais. Aqui percebemos que, dar espaço para que os conhecimentos construídos e manifestados em sujeitos e corpos cotidianos sejam Vozes valorizadas dentro do espaço formal de ensino, suscita a presença dessas manifestações e seus saberes que ainda são subalternizados e silenciados pelos modelos tradicionais de ensino, das quais podemos destacar, nesse momento, as danças orientais árabes, o funk e o hip-hop.

Após nossas discussões, as/os estudantes escolheram vivenciar a danças orientais árabes dentro das aulas do curso livre.

Ainda no questionário, acerca das danças mais presentes no cotidiano delas/deles e em quais momentos essas danças são vivenciadas, pude perceber que: o fazer dança acontece em casa por meio da reprodução de movimentos nas redes sociais entre os quais podemos citar o youtube, o instagran, e as famosas “dancinhas” do tik-tok; nos festejos/eventos da comunidade; apenas uma menina participa de aulas de dança fora da escola. Os questionários reforçam a falta de espaços públicos para um aprender-ensinar dança de maneira crítica, reflexiva e contextualizada e ainda a reprodução da dança por meio da cópia de coreografias prontas nas mídias sociais, sem que estas façam sentido para sua existência. Nesse momento é importante reforçar que a reprodução não é ruim, nossos questionamentos são acerca da sua utilização de maneira antidialógica, quando professores fazem movimentos e estudantes copiam e reproduzem, sem compreenderem ou se reconhecerem enquanto sujeitos desse processo.

- Das trilhas percorridas durante o 6º e o 7º encontros.

Neste caminhar experimentamos movimentos e ritmos de danças árabes, envolvidos por reflexões e diálogos acerca da história, dos mitos, preconceitos e padrões que envolvem suas manifestações. Vivenciamos diferentes possibilidades para trabalhar a técnica dos movimentos sinuosos, que são movimentos ondulatórios, lentos, suaves que envolvem braços, tronco, mãos e quadril, além das variações de oitos⁵².

Ainda no mês de fevereiro, tivemos o feriado de carnaval, portanto, não nos encontramos. Para que essa semana não nos distanciasse:

- Entreguei a cada estudante uma pequena atividade para ser realizada durante o feriado, a qual seria uma pequena pesquisa, que poderia ser feita por meio da visualização de vídeos e leitura de textos relacionados às danças orientais árabes e sobre o *said*, manifestação folclórica que seria vivenciada por nós.
- Nesse momento conversamos sobre a cartografia e solicitei que trouxessem para a próxima aula algum elemento do seu cotidiano que lembrassem as danças orientais árabes, para construirmos nosso desenho cartográfico. Durante a roda de conversa apresentei o desenho cartográfico, que seria a base do processo criativo e expliquei sobre as questões presentes nessa atividade, que pode ser contemplada no anexo 4.

No retorno após o feriado realizamos uma roda de conversa para explorar os levantamentos, apontamentos, descobertas e elementos do cotidiano deles que remetiam às danças orientais árabes, compartilhados pelas/pelos estudantes e que se tornariam nossas matrizes estéticas durante o processo de criação. Todas(os) realizaram a atividade, mas nem todas/todos trouxeram os elementos, então conversamos sobre as danças orientais árabes, sobre os vídeos e sobre o “*said*”⁵³. Durante esse momento alguns questionamentos marcaram meu diário de campo:

⁵² Os oitos são movimentos cujo eixo principal é o quadril, que se movimenta desenhando oitos e infinitos em diversas direções. Nas danças orientais árabes, desenhamos quatro tipos de oitos: Maia, egípcio, grego e oito grego invertido, os quais serão desenhados pelas(os) estudantes em nosso próximo encontro.

⁵³ Popularmente chamada de *saidi*, a *raqs el assaya* (literalmente, dança do bastão) é uma versão feminina da dança-luta masculina *Tahtib*. No tahtib, praticado no sul do Egito – região chamada de *saidi*, termo que também alcunha o ritmo que comanda a dança – os homens elaboram sequências

A sociedade é preconceituosa e ninguém respeita as diferenças e as escolhas do outro. As pessoas falam que homem não dança, nos vídeos de said tinham homens dançando com o bastão, as roupas eram bem bonitas e os movimentos também, eu fiquei muito empolgado. (Estudante L.F.menino- 14 anos)

Eu descobri que o said é folclore, vi seus vídeos dançando said e também aprendi que nas danças folclóricas não podemos mostrar a barriga pois tradição dos povos árabes (Aluna C. 15 anos)

Quando você pesquisa dança do ventre, a maioria dos sites descrevem como dança feminina, dança sagrada, dança mística e sagrada das mulheres árabes, a mais antiga dança feminina, mas falam pouco sobre a história e sobre os homens na dança. (Aluna G. 15 anos)

E muito linda a dança com bastão, até pensei em trazer um cabo de vassoura pra representar, mas acabei esquecendo na correia com a casa. (Aluna A. 52 anos)

Nos questionamentos dessas/desses estudantes ficam evidentes as barreiras que a sociedade eurocêntrica ainda impõe sobre corpos, danças, histórias e culturas, na tentativa de apagá-las, bem como padronizar olhares e julgamentos acerca do oriente e determinar quem pode ou não dançar.

Ainda nesta aula as/os estudantes apresentaram os elementos que traziam afetações e lembranças do cotidiano que, de alguma forma, estariam ligados às danças orientais árabes. São eles:

Com essa experiência de assistir os vídeos e escolher um elemento, relembrei nossas apresentações em 2013, 2014 e 2015, até achei algumas fotos nossas.

Trouxe um lenço, que me lembra a dança com véu que dançamos juntas. (Aluna C. 15 anos)

Eu também trouxe um lenço, que me lembra nossa última apresentação juntas na escola, que foi com o véu. (Aluna L. 15 anos)

Eu trouxe um lenço de quadril, que me lembra aqueles de moedas que você usa amarrado no quadril pra dançar aqui nas aulas. (Aluna Ch. 13 anos)

Eu trouxe uma cor, a cor vermelha que parece fogo e eu vi muitas bailarinas com roupa vermelha nos vídeos e achei muito lindo. (Aluna M. 11 anos)

Eu trouxe o leque pois eu vi uma apresentação sua na escola uma vez com uns leques com um véu na ponta, aí pesquisei no youtube a dança do ventre com leques. (Aluna J. 9 anos)

de ataque e defesa. Na versão feminina, a dança consiste em saltos e manobras com o bastão. (SALGUEIRO, 2012, p. 86)

Eu fiz um desenho que representa a dança do ventre e as dançarinas.
(Aluno L. F. 15 anos)

Eu trouxe uma música, que toda vez que escuto eu lembro da dança do ventre. Ela era da novela “o clone” por isso eu lembro da dança do ventre.
(Aluna Ly. 9 anos)

Refletir sobre os padrões que a sociedade impõe sobre os sujeitos que dançam revelaram-nos que os olhares colonizados enxergam através de lentes preconceituosas, sem considerar o que aquele corpo deseja, pensa, almeja. Diante disso, as hegemonias eurocêntricas presentes no aprender-ensinar arte na escola me provocaram nessa investigação de processos criativos capazes de transgredir as fronteiras coloniais e superar padrões e valores impostos pelo atual sistema de ensino. Aqui posso enxergar que o ato de promover experiências coletivas em dança com sujeitos com idades, gêneros e vivências corporais tão diversas pode ser percebido como transgressão de modelos e padrões impostos para as aulas de dança seja no ensino formal ou informal.

Nessa mesma perspectiva, a fala do estudante L.F. nos revela o apagamento da presença masculina não só nas danças orientais árabes, mas também em outras manifestações da dança, a qual ainda é vista de forma negativa a partir das lentes coloniais, que construíram como verdade que dança é “coisa de menina”. A autora estudiosa da história da dança do ventre, Naiara Assunção, em suas reflexões acerca dos pensamentos do dançarino e coreógrafo Anthony Shay, nos revela que:

A tradição da dança era igualmente compartilhada por mulheres e homens e que a noção de dançarinas profissionais exclusivamente femininas surgiu como resultado do domínio colonial. Segundo o autor, dançarinos começaram a desaparecer das grandes cidades do Oriente Médio devido aos “excessos morais vitorianos e severa desaprovação homofóbica de autoridades coloniais inglesas, russas e francesas”, que tiveram suas masculinidades ofendidas e escandalizadas por dançarinos profissionais do sexo masculino. (ASSUNÇÃO, 2018, p. 117)

A autora aponta ainda que o termo “khawal” que designa “dançarino masculino” passou a ser utilizado para se referir a homens afeminados, gays e travestis em consequência do olhar equivocado do imperialismo europeu. Para Assunção (2018, p. 117) essa visão deturpada dos dançarinos se deve à “falta de entendimento e interpretação acrítica da visão hegemônica dos viajantes” e também da construção de uma representatividade “mística, ancestral e

essencializada” em torno da “dança oriental” que era descaracterizada “por movimentos feministas liberais ocidentais”. Assim,

em se tratando da dança que era desempenhada no Egito, a prática masculina foi sensivelmente apagada e silenciada em detrimento das representações das danças femininas, sobretudo pelo olhar ocidental, patriarcal, imperial, heteronormativo masculino. (ASSUNÇÃO, 2018, p. 118)

O ato de abrir espaço para que meninos pudessem vivenciar as danças orientais árabes nesse espaço, que, equivocadamente, foi destinado às meninas, aproxima-nos dos pensamentos de Santos (2019, p. 49) quando propõe a sociologia das Ausências, que “identifica as formas e os meios pelos quais a linha abissal produz a não existência, a invisibilidade radical e a irrelevância”. Aqui investigamos as imposições do colonialismo do “poder, do conhecimento e do ser” atuantes nos espaços de ensino da dança, determinando privilégios e exclusões. Durante os momentos de experimentação da dança, os meninos dançam junto com as meninas, sem distinção de movimentos femininos e masculinos, pois são nesses momentos que tenho a chance de enfrentar os padrões que moldam as danças orientais árabes.

As estudantes e os estudantes experimentaram movimentos de quadril, movimentos de braços e mãos, assim como todos e todas experimentaram os movimentos do “said”, que, por ser uma manifestação folclórica, é dançada por homens e mulheres. Durante as aulas fui criticada por outros professores da escola, no sentido de que eu estaria incentivando o homossexualismo e que os pais poderiam não gostar, no entanto os próprios meninos não se sentiam intimidados, dançavam junto e permaneceram nas aulas, inclusive a mãe de um dos meninos assistia às aulas e a irmã dele também dança nessa turma. Aqui fica evidente que eles queriam estar ali, já que por ser um curso livre, poderiam sair, mas permaneceram, acompanharam todo o processo on-line e foram para o parque.

A sociologia das ausências me ajudou a construir reflexões críticas acerca as danças orientais árabes e os padrões eurocêntricos a ela incorporados, para que fosse possível

dialogar com outros saberes que oferecem entendimento da vida social e da transformação social alternativos às monoculturas ocidentalcêntricas do conhecimento válido, do tempo linear, da classificação social, da

superioridade do universal e do global e da produtividade. (SANTOS, 2019, p. 51)

Destarte, minha prática educativa proporcionou experiências e “dimensões não cognitivas” que auxiliaram no resgate de saberes e sujeitos invisibilizados e apagados por um colonialismo que envolve a dança e os espaços onde ela acontece. Santos (2019, p. 51) me auxiliou na criação de espaços e na recuperação de vivências sociais, para que os “conhecimentos ausentes se tornem presentes.”

Logo, é possível perceber que esses sujeitos puderam assumir seu lugar de fala, seus conhecimentos foram revelados e suas vozes foram ouvidas por meio das experiências educacionais decoloniais propostas durante o campo vivido por/em nós. E então descobrimos:

- As danças que eles conheciam eram reveladas no e pelo corpo durante os processos criativos, pois, enquanto eles se movimentavam e compartilhavam passos, era possível perceber a presença da criatividade e os questionamentos acerca das manifestações das danças que elas/eles vivenciavam em casa ou na comunidade, praticavam e carregavam consigo, das quais posso citar o funk, o balé, as danças árabes, as danças de rua, capoeira, dentre outras.
- As habilidades técnicas que os meninos revelaram com os movimentos de quadril e que, em razão das lógicas coloniais permaneciam ausentes. As similaridades reconhecidas por elas e eles, de alguns movimentos de danças brasileiras como o funk, o axé e o samba, com as danças orientais árabes. Isso acarretou maior facilidade para realizar movimentos técnicos das danças orientais árabes, já que tais manifestações fazem-lhes o cotidiano, ainda que apenas visualizado na TV ou internet.
- Os ensinamentos sobre autoestima e superação que nossa estudante de 74 anos nos proporcionava, já que ela era negra, idosa, da periferia e foi eleita Miss Aparecida, na categoria sênior. Durante nossas rodas de conversa ela incentivava as/os estudantes a dançar, a aproveitar a oportunidade de estar na escola de artes e ainda sobre a importância de cada uma/um valorizar suas belezas.

- Nesse contexto de preconceitos, ausências e apagamentos podemos citar, ainda, a presença de mães e avós nas aulas revela que, de alguma forma, conseguimos alcançar essas mulheres com a dança e romper com a ideia de que só se aprende a dançar quando se é criança ou jovem.

Diante disso, compreendemos que as intolerâncias e exclusões pela idade⁵⁴, ou seja, o etarismo, resulta de mais uma maneira de discriminação e preconceito presentes em uma sociedade⁵⁵ marcada pela colonialidade. Aqui se faz importante destacar que nossa turma é composta por estudantes da periferia, em sua maioria pardos e negros, de diferentes gerações e corpos que não seguem os estereótipos estabelecidos para os modelos universais de dança, como podemos apreciar na Figura 20, em que estão presentes, duas crianças, duas mães, uma senhora de 74 anos e uma jovem estudante do curso de licenciatura em dança do IFG, as quais desvendaram a potência de diferentes gerações, compartilhando momentos de construção Intergeracional de saberes-fazeres em dança.

⁵⁴ De acordo com Goldani (2010 p. 413), “embora preconceito etário e discriminação por idade costumem ser considerados como sinônimos, o fato é que o primeiro remete essencialmente ao sistema de atitudes, muitas vezes atribuídas por indivíduos e pela sociedade a outros em função da idade, enquanto a discriminação por idade descreve comportamentos que favorecem pessoas de determinada idade”.

⁵⁵ Ainda conforme Goldani (2010 p. 413), “como em muitas sociedades ocidentais, o preconceito etário, no Brasil, ocorre nas famílias, nos órgãos governamentais, no sistema de saúde, nos mercados de trabalho assalariado e em toda a mídia. Muitos regulamentos e programas governamentais são estabelecidos tendo um dado grupo etário em mente e, muitas vezes, discriminam inadvertidamente pessoas dos outros grupos etários”.

Figura 20 – Gerações – estudantes em momento de experimentação de movimentos



Fonte: Diário de campo, março de 2020

Nesse momento chamo atenção para o estereótipo relacionado à idade, que impede as experiências e trocas entre sujeitos diversos em um mesmo lugar. Aqui se faz necessário reforçar que os estigmas relacionados aos porões de corpo, beleza, idade e gênero de danças e sujeitos dançantes, que determinam e validam os espaços em que esses corpos podem ou não dançar, habitar e conviver. Portanto, é por meio desses mesmos padrões que os corpos gordos, masculinos, velhos demais, novos demais, afora de ritmo⁵⁶, sem coordenação, ainda são predeterminados a territórios de exclusão e suas diversas formas de dançar não são aceitas, o que provoca nos sujeitos um constante processo de negar/rejeitar sua própria corporeidade. Vale reforçar que não nascemos rejeitando nossa existência e corporeidade, mas somos criados/ensinados em moldes colonizados, ainda que inconscientemente somos levados a enxergar corpos, tradições, religiões, famílias, modos de agir e existir no mundo dentro da dicotomia do certo-

⁵⁶ De maneira hegemônica e eurocentrada muitas/muitos professoras e professores de dança ainda seguem classificando e excluindo as/os estudantes que julgam não ter ritmo ou coordenação, a partir de modelos feitos para que todas e todos se enquadrem em uma mesma caixa, ou seja, realizem os mesmos passos, no mesmo tempo, todos iguais e sincronizados.

errado e reproduzimos atitudes de aversão daquilo que não se encaixa nesses padrões, o que pode ser observado na fala da aluna de 74 anos, presente na Figura 20:

As pessoas que mandam quem pode dançar, não entendo isso, eu tenho 74 anos e você me deu a oportunidade de dançar e aprender com essa galera jovem e animada. Eu sei que posso fazer qualquer coisa mesmo sendo Velha, mas as pessoas acham que não e ficam falando que eu não tenho mais idade pra aprender a dançar. (Aluna M. 74 anos - diálogo roda de conversa)

As reflexões que surgiram nas falas das/dos estudantes e, principalmente, dessa aluna de 74 anos, vão ao encontro da segunda *ideia-força* para me ajudar a perceber a tomada de consciência dos sujeitos acerca de seu lugar no mundo cotidiano e na sociedade em que eles estão inseridos. As aproximações e estranhamentos entre as danças orientais árabes e o cotidiano delas e deles pode aqui ser percebida como mais uma experiência educacional para que essas/esses estudantes se tornem sujeitos críticos, criativos e questionadores dos padrões, preconceitos e moldes que cercam não só nossa dança, mas também nossa vida.

Por entender que os processos de criação precisam de referências e experiências iniciais, busquei proporcionar o contato das/dos estudantes com as danças orientais árabes por meio de:

- Experiências com sua técnica, estética e poética durante as aulas;
- Conexões entre o cotidiano da/do estudante e elementos das danças orientais árabes;
- Investigações por meio da apreciação de imagens e vídeos direcionados, momento em que as/os estudantes se depararam com homens dançando, dançarinas padronizadas e fora do padrão, como por exemplo a Dançarina Ângela Cheirosa⁵⁷ que foge aos modelos predestinados à dança do ventre;
- Momentos de reflexão acerca de conceitos e preconceitos históricos

⁵⁷ Professora, bailarina, coreógrafa, palestrante, produtora cultural, escritora e artista. De Camaçari – BA, ela foi a primeira dançarina negra, gorda e fora dos padrões a ser capa da Revista Shimmie, uma das mais conceituadas revistas sobre danças árabes no Brasil. Ativista da luta contra o racismo, machismo, violência contra a mulher e padrões corporais na dança.

que envolvem as danças orientais árabes durante nossas rodas de conversa, que seguiram também para as aulas on-line.

Durante nossos processos criativos foi possível, ainda que inicialmente, um espaço para a exercício da alteridade enquanto caminhávamos na tentativa de desconstruir o modelo de dança do ventre imposto e construir juntas/juntos danças orientais *outras*, ou seja, livres de qualquer marca colonial que possa excluir ou invisibilizar corpos dançantes.

Nesse momento, minha escolha por experiências de criação individual e coletiva pode ser compreendida como transgressão dos modelos eurocentrados de aulas de dança, tornando-se um processo de descolonização do fazer dança, quando nossa ação de criar por meio de reflexões críticas, estranhamentos e afetações torna-se uma possibilidade de descolonizar nossos corpos e nossas subjetividades. Assim concordamos com o Antropólogo colombiano Adolfo Albán Achinte (2013), que nos revela:

O ato criativo é uma pedagogia da existência, na medida em que deve desatar os nós que a narrativa ocidental estabeleceu em cada um de nós, e talvez reproduzamos com a ignorância de não sabermos que quando defendemos a certeza na escola, em casa ou em qualquer outro espaço sociocultural, estamos apenas a construir medos que nos prendem na maravilhosa gaiola das suas próprias imagens fantasmagóricas. Enfrentar os medos e trabalhar no lado oculto da presunção de estabilidade e equilíbrio, é entrar nas águas tempestuosas da abnegação imposta pelo discurso da lógica, que nos privou da experiência da vida. (ALBÁN ACHINTE, 2013, p. 451)

A partir dos elementos apresentados pelas/pelos estudantes, surgiu nosso primeiro desenho cartográfico, que seria o caminho para alcançar nossos processos criativos. Vale ressaltar que os elementos fazem parte do cotidiano delas/deles e foram atravessados pelas danças orientais árabes por meio das experiências provocadas durante as aulas, mas esse desenho cartográfico não foi abordado de forma presencial devido ao isolamento social provocado pela pandemia da COVID-19.

Na Figura 21 podemos contemplar o desenho cartográfico “matrizes estéticas” que as/os estudantes trouxeram após várias reflexões acerca da dança e da construção do processo criativo desenhado por lugares/momentos e suas afetações. Durante essa experiência educacional e criativa, a sociologia das

ausências funcionou como cartografia da linha abissal, já que todo o processo de criação desse cartográfico emergiu das existências das/dos estudantes, antes excluídas.

Figura 21 – Desenho cartográfico (Conjunto de duas imagens)



Fonte: Diário de campo, março de 2020

Compreender que o processo de composição coletiva nasce das motivações dançantes que permeiam o repertório das/dos estudantes e desenhavam lugares/momentos, os elementos funcionaram como matrizes estéticas

transformadas em motivações para o corpo dançar. A cartografia inventiva foi fundamental para construção de possibilidades e potencialidades pedagógicas criativas e críticas atravessadas pelo cotidiano dos educandos e suas experiências coletivas de subjetividades e existências contornadas pelos lugares/momentos percorridos.

Essa experiência foi guiada pelos terceiro e quarto princípios da IAP de Fals Borda, já que minha intenção não se resumiu em trazer os conhecimentos das/dos estudantes para a aula, mas sim em construir com elas/eles processos criativos que transformem seus olhares para o fazer dança de maneira crítica e consciente de que a dança nasce do encontro de nossos saberes entrelaçados às danças orientais árabes. Carregado de subjetividades e significados manifestados e construídos de diferentes formas e fazeres, esse momento pode ser compreendido como uma experiência educacional decolonial.

O desenho cartográfico marcou o início dos processos de criação trilhados nesta pesquisa de campo e deu origem ao nosso primeiro lugar/momento, quando nossos corpos navegariam juntos, envolvidos por sentidos e significados que emergiram de um entrelaçamento entre as danças orientais árabes e o cotidiano de cada uma/um. Os elementos que desenharam o processo de criação que passou por diferentes caminhos e conhecimentos coletivos para então alcançar processos singulares de composição e criação, que aconteceram no segundo e terceiro lugares/momentos.

Chegamos ao mês de março cheias/cheios de expectativas, mas que foram interrompidas por uma pandemia inesperada. Antes que o isolamento nos distanciasse, vivemos experiências educacionais metodológicas de ensino pautadas nas pedagogias decoloniais, na qual o ensinar-aprender esse estado da arte e seus diversos modos de fazer dança seja um caminho de mão dupla, aprendendo e ensinando todas e todos juntas(os).

Duas experiências marcaram o campo vivido por nós e em nós, podemos citar a atividade intitulada “desenhando dança”⁵⁸, na qual as/os estudantes

⁵⁸ Para apreciar momentos desta atividade acessar:
https://www.instagram.com/tv/CWJPIW7pdIN/?utm_source=ig

experimentaram coletivamente os movimentos dos “oitos” e do passo em “L” por meio de desenhos feitos por seus corpos.

Desenhando dança:

- Para realizar essa atividade foram coladas folhas de papel em branco na parede e entregue às/aos estudantes pincéis.
- Esse momento foi inicialmente conduzido por explicações orais e desenhos feitos no quadro.
- Em seguida, as/os estudantes dividiram-se em grupos de três ou quatro para que juntas/juntos pudessem compartilhar alternativas, saberes e estranhamentos para que cada uma/um alcançasse desenhos singulares por meio do corpo.
- Cada desenho possui uma particularidade simbólica ligada ao corpo do sujeito que o fez, desvelando assim sua corporeidade.

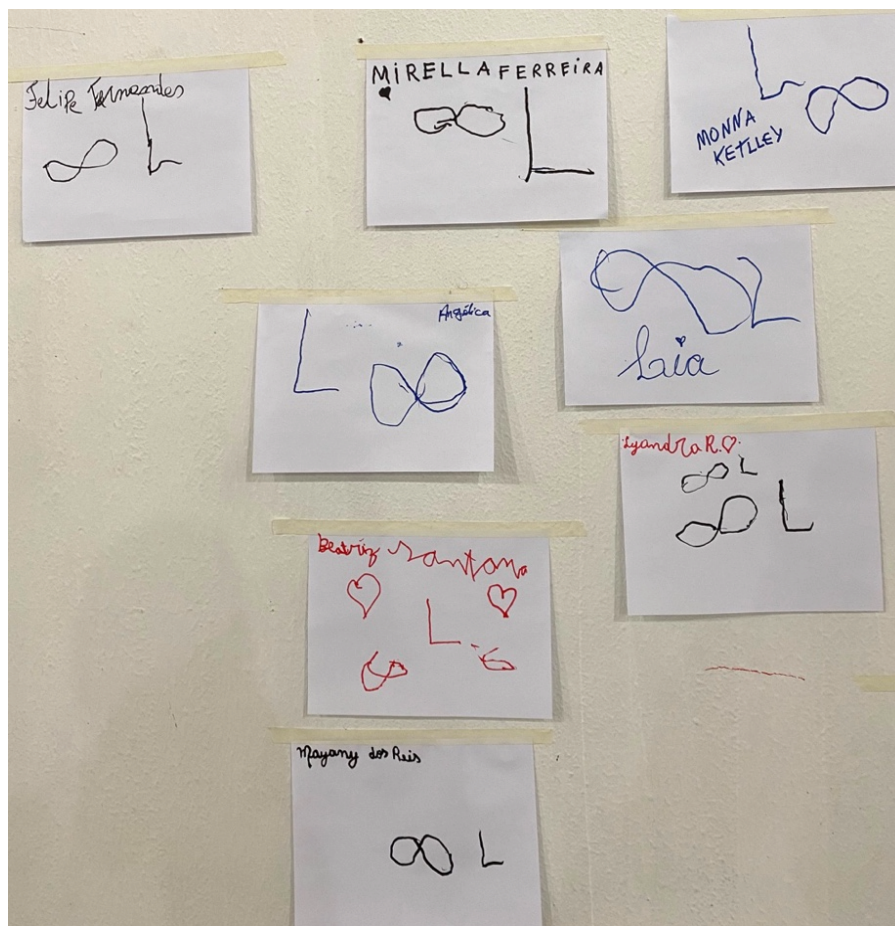
Contemplar a concentração de cada sujeito, o contato com o outro para ensinar e aprender, as explicações e demonstrações para que as/os colegas conseguissem realizar e, principalmente, as vibrações de felicidade quando enxergavam seu desenho no papel, foi uma experiência enriquecedora e marcante. Aqui nos aproximamos de Santos (2019) para pensar essa construção de saberes orientada pela autonomia.

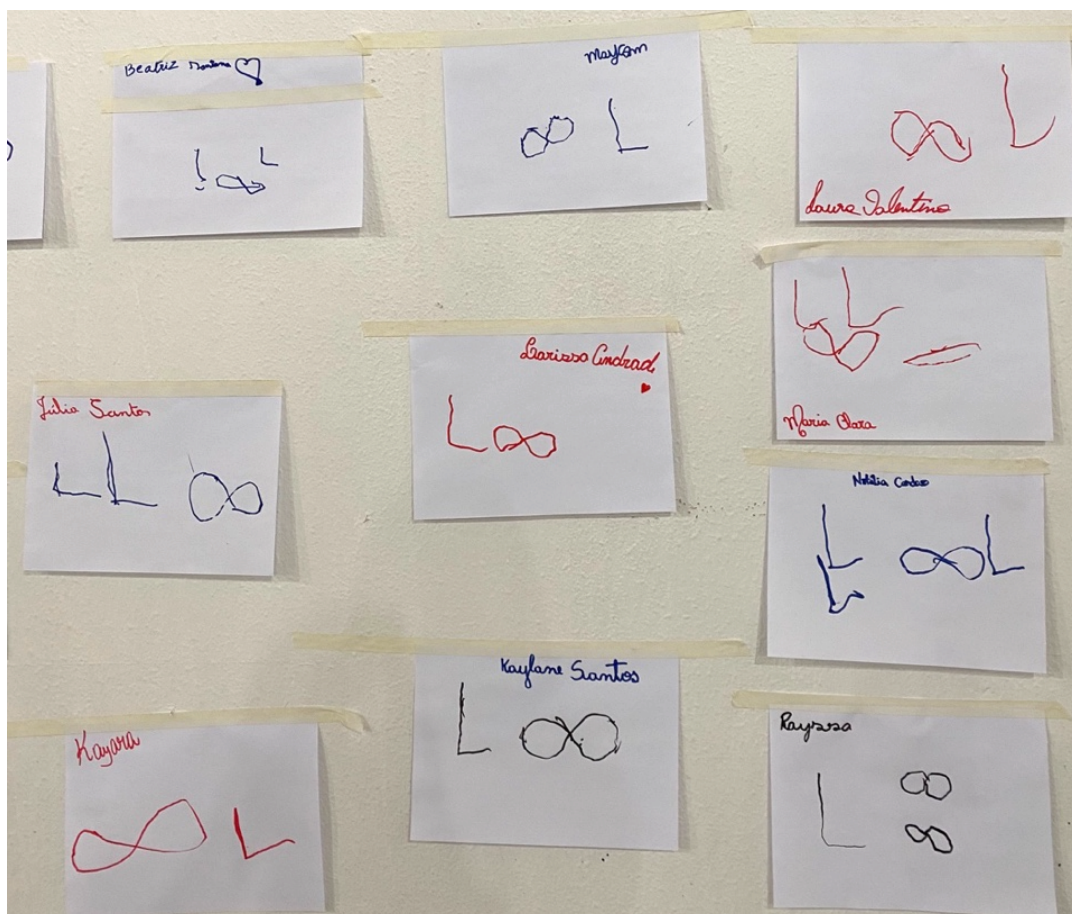
Assim, esse processo de descobrir movimentos desenhando com o corpo, conduziu-nos à compreensão de que o conhecimento não é único, mas coletivo e manifestado de forma singular em cada sujeito. As/os estudantes tomaram consciência de que são livres para criar e construir conhecimentos e não mais apenas executar ou reproduzir saberes prontos e padronizados, que não abrem espaço para esse momento de conexão com o próprio corpo enquanto ele desenha movimentos.

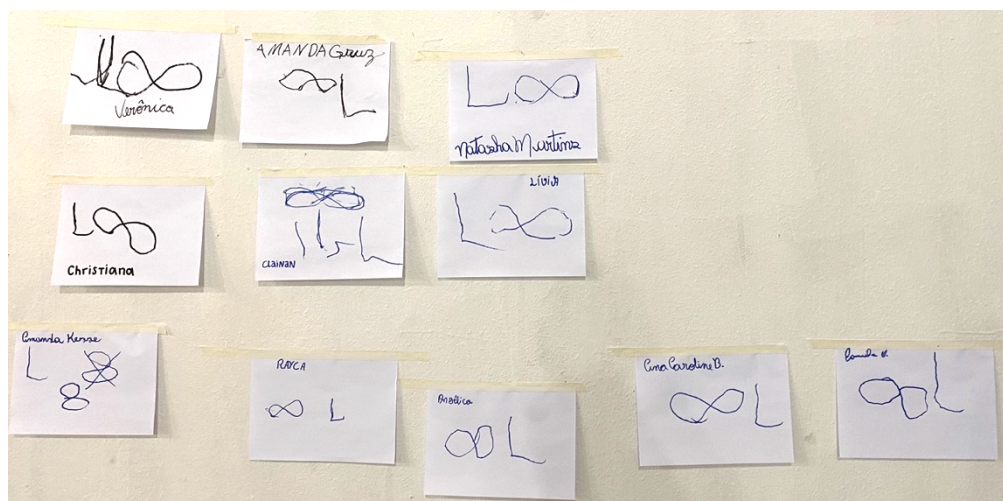
Essa vivência pautou-se no segundo princípio da IAP proposto por Fals Borda, o qual expõe “que o conhecimento deve ser relevante e transformador, para que os sujeitos sejam capazes de se libertarem das situações de subalternidade” (MOTA NETO, 2016, p. 277). Nesse caminho de possibilidades possíveis para que sujeitos diversos, com corpos diversos experimentem as danças orientais árabes e também outras manifestações da dança, enxergo nesse momento de troca e partilha de saberes uma prática metodológica dentro do processo de

descolonização do corpo que dança. O conjunto de cinco imagens da Figura 22 retrata um pouco do que foi essa experiência.

Figuras 22 – Desenhando dança – experiências decoloniais em dança
(Conjunto de cinco imagens)







Fonte: Diário de campo: março de 2020

As imagens são carregadas da essência corporal de cada estudante que deixou sua marca estampada nessas folhas. As imagens revelam ainda que cada corpo tem seu próprio caminho, cada movimento expressa singularidades únicas de cada sujeito, já que cada uma/um deles utilizou de seus saberes para representar seu movimento no papel.

Em nossa última semana antes que a pandemia chegasse sem avisar, iniciamos nossos primeiros contatos com o Said, manifestação dançante que faz parte da cultura dos povos árabes, praticada por homens e mulheres.

Nossas experiências com essa manifestação se deram por meio das pesquisas que as/os estudantes realizaram e uma roda de conversa que partiu dos

conhecimentos que elas e eles trouxeram sobre a dança com bastão, atravessados por minhas explicações e reflexões acerca das origens, significados e símbolos que envolvem o Said.

Aqui, minha intenção foi tecer com elas/eles questões críticas de estar abordando uma cultura que, apesar de não ser nossa, carrega aspectos da colonialidade que foi impregnada por aqueles que disseminaram uma versão deturpada de suas manifestações, à medida que traduziam e criavam estereótipos para as danças orientais árabes. Portanto, nesse momento abordei com eles a importância em se fazer arte sem esquecer a cultura, o povo, o espaço geográfico onde essa dança nasceu, então precisamos ter um pé na arte e outro na história, para compreender que, assim como a nossa cultura, também sofreu o colonialismo.

Durante esse momento de partilhas e diálogos abordamos os ritmos, a vestimenta, as tradições e os instrumentos que podem ser Bastão ou Bengala. Vale destacar que, na minha prática, eu danço com bastão, por isso esse foi o instrumento experimentado pelas/pelos estudantes, já que fazem parte do meu acervo. As vivências com o bastão foram de apenas dois encontros e podem ser apreciadas nas quatro imagens da Figura 23.

Figura 23 – Vivências com o Said - fotos extraídas de vídeos das experiências vividas em nossos últimos encontros antes da pandemia (Conjunto de quatro imagens)





Fonte Diário de campo, março de 2020

No caminho percorrido durante esse lugar/momento, emergiram os encontros e reencontros, conhecimentos técnicos e estéticos das danças orientais árabes entrelaçados às manifestações dançantes que ecoavam dos corpos dos sujeitos. Neste contexto, destaco as experiências com as semelhanças existentes entre movimentos, instrumentos e ritmos das danças orientais com as danças que elas/eles conheciam. Por exemplo:

- Movimentos de quadril do funk (quadrinhos e passinhos) com movimentos e batidas de quadril das danças orientais árabes, das quais podemos citar a batida lateral, o passo em L, o suher, dentre tantos outros, já que as marcações de quadril, são movimentos de grande representatividade nessas danças.
- O arabesque, conhecido como um movimento do balé clássico que teve sua origem nas danças palacianas orientais e simbolizavam pássaros. O arabesque foi importado do oriente para as cortes do ocidente.
- Pandeiro de música popular brasileira com o pandeiro árabe, bem como a intencionalidade na utilização de cada um deles.
- Shimmies, tremidos, variações e suas familiaridades com o samba brasileiro, tais como flexibilidade e mobilidade de joelhos e quadris, e influências do samba nas danças orientais árabes dançadas no Brasil.
- O atabaque, que é um instrumento de origem afro-brasileira, utilizado na capoeira, a qual foi uma das manifestações apresentadas por elas/eles e suas semelhanças com darbuka ou derbak utilizado em quase todas as músicas árabes, o principal elemento da percussão árabe.

Trabalhar as semelhanças entre essas culturas facilitou-lhes a compreensão durante as experimentações da técnica dos movimentos. Para promover os primeiros encontros. O processo criativo enquanto prática pedagógica foi planejado e conduzido pelos princípios da IAP e das Ideias-forças, para conhecer as/os estudantes, para trazer seus conhecimentos para as aulas e então refletir de maneira crítica e consciente na construção de processos criativos coletivos por meio de um novo olhar para o fazer dança. Minha intenção durante todos os momentos foi construir, juntamente com as/os estudantes, conhecimentos

relevantes para suas vidas e criar histórias atravessadas pelo encontro com a cultura do outro, que aqui nos referimos às danças orientais árabes, estranhamentos e às histórias criadas pelo orientalismo acerca de gênero, sexualização do corpo feminino e apagamento do corpo masculino.

Resgatamos e valorizamos a presença masculina na dança e nesse espaço de ensino, bem como a presença de mães e senhoras que antes estavam às margens dessas experiências. Desconstruímos, ainda que de maneira inicial, os modelos e padrões tradicionais estabelecidos para o ensino da dança na escola e, especialmente nesse momento das orientais árabes, como por exemplo: os meninos na dança que desconstruíram os padrões de gênero, o entrelaçamento entre as danças e músicas presentes no cotidiano deles com a técnica e estética das danças orientais árabes, que romperam com uma obrigatoriedade de seguir padrões musicais e/ou corporais em um processo criativo. Desenhamos cartografias, movimentos e conhecimentos em um constante aprender e ensinar coletivo e dialógico.

De maneira consciente eu estava construindo esse processo criativo: reconhecendo, acolhendo os corpos, fazendo uma leitura, diagnosticando, dialogando, ou seja, isso faz parte do meu processo criativo. Dentro de um olhar decolonial para a dança, antes de iniciarmos uma construção coreográfica é preciso percorrer processos criativos coletivos e reflexivos, o que para esta pesquisa é mais valioso do que o produto das experiências. Mesmo sabendo que o caminho para a superação das colonialidades que nos cercam é longo, demorado e requer constantes insistências, sigo plantando sementes, que podem não florescer agora, mas florescerão, seja daqui um, dois ou dez anos.

Chegamos ao dia 17 de março de 2020, quando recebemos a notícia de um isolamento/distanciamento que mudaria os rumos desta pesquisa, nossa maneira de conviver e existir no mundo. Durante a aula recebi o seguinte comunicado: “avise as alunas e alunos que as aulas serão suspensas por 15 dias e logo voltaremos com nossas atividades”. Daqui em diante não retornamos mais para o Galpão das Artes, as duas imagens da Figura 24 estampam nossas últimas fotos nesse espaço, representa o fim desse lugar/momento e início de um outro totalmente desconhecido e nunca vivenciado por nós: O Isolamento.

Figura 24 – O último encontro presencial - Estudantes em nossas últimas vivências presenciais, compartilhando abraços e presenças (Conjunto de duas imagens)



Fonte: Diário de campo, março de 2020

2ºLugar/Momento: Isolamento – Pandemia- casa

É importante enfatizar que nosso caminhar foi envolvido por um contexto de inseguranças e incertezas, o que se refletiu em nosso fazer dança na escola pública. Portanto, enxergar o corpo como constituinte indissociável de nossa identidade, faz com que nos aproximemos de Lima (2016, p. 65) e suas reflexões acerca dos pensamentos de Le Breton (2007), os quais nos trazem o seguinte alerta: “ao desvelar as lógicas sociais e culturais que se imbricam no universo do corpo, a corporeidade é socialmente construída, não há nada de natural no gesto ou na sensação”.

Nesse momento⁵⁹, as experiências decoloniais em dança propostas para a pesquisa precisaram ser repensadas, já que, de maneira inesperada, fomos surpreendidos com o isolamento social, o qual acarretou uma nova realidade (virtual) para as aulas de dança, cujo formato passou a ser on-line, nossa única opção para “estar próximo” de alguma maneira das/dos estudantes e contribuir positivamente para o enfrentamento das dificuldades provocadas pelo coronavírus.

A partir dessa nova realidade, faz-se necessário reforçar que nossa corporeidade foi atravessada e marcada pelas medidas de distanciamento/isolamento. Além de uma crise sanitária histórica que aterrorizou o mundo todo, esse novo formato de aulas (remotas/on-line) chegou repentinamente para milhões de estudantes e professores brasileiros, mudando o percurso inicialmente estabelecido para este estudo, ao revelar *outros* lugares, modos de fazer e sentir a dança em casa.

- A volta: dificuldades e exclusões

Diante desse cenário, foi possível enxergar a força que o poder dominante exerce sobre a educação pública, que se refletiu também no ensino remoto, já que esse formato de aulas aconteceu de maneira inesperada, sem planejamentos prévios e sem o mínimo de estrutura por parte da Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia, afetando não somente a dança, mas todas as áreas de aprendizado. Aos professores e professoras foi dada a seguinte ordem: “façam

⁵⁹ Em 31 de dezembro de 2019, a China anunciava o primeiro caso da síndrome respiratória viral, que se alastraria rapidamente pelo mundo. Em março de 2020 a OMS declarou o vírus como Pandemia, dando início a medidas isolamento social como medida de contenção do vírus.

grupos no WhatsApp com suas turmas e retomem as aulas de maneira on-line”, sem antes propor alternativas ou ferramentas para que as aulas fossem viáveis. Enquanto professora de dança, precisei comprar equipamentos, pagar aplicativos de edição-produção de vídeos e aulas, ampliar o pacote de dados da internet, dentre outros tantos desafios que enfrentei para que a dança chegasse aos estudantes, mas todo meu esforço não foi suficiente, visto que as/os estudantes não tinham o mínimo de condições de acesso às aulas, vídeos e atividades propostas. Santos (2021, p. 315) alerta para uma “universalização da cidadania digital”:

Um dos primeiros sinais de alarme tem a ver com uma suposta universalização da cidadania digital. Dados da Unesco revelam que, no início de agosto de 2020, mais de 60% dos estudantes no mundo, confrontados com o ensino a distância, em contextos de confinamento, experimentavam problemas de acesso à educação. Todavia, em sentido oposto, o ensino a distância é visto como potencialmente muito rentável: a) por minimizar os custos com professores, infraestrutura, serviços de manutenção; b) por permitir a total precarização do estatuto profissional dos professores e docentes; c) por tornar muito mais difícil o protesto estudantil (manifestações, desafios à natureza colonial de muitos programas, etc.) e também de outros profissionais da educação; d) por acabar com processos deliberativos presenciais difíceis de controlar; e finalmente, e) por permitir censurar ou neutralizar mais eficazmente professores progressistas, inconformistas, dissidentes.

Concordamos com as palavras de Santos (2021), pois, no decorrer das aulas, ficou evidente que esses sujeitos enfrentavam inúmeras dificuldades para participar das atividades remotas, já que, muitas vezes, existia apenas um telefone celular com internet para atender as demandas escolares de crianças com idades escolares diferentes; os pais precisavam sair para trabalhar e o estudante não possuía telefone celular/computador para acessar as aulas; a internet era e ainda é de baixa qualidade, o que dificulta a conexão e permanência nas aulas; além de tantas outras desigualdades que evidenciaram o despreparo da educação pública perante a crise sanitária e o isolamento.

Inicialmente, as/os estudantes aderiram aos grupos no WhatsApp, participavam das discussões e atividades. Ao longo do caminho muitas/muitos estudantes foram deixando as aulas, devido à falta de acesso, às demandas domésticas, à sobrecarga de atividades escolares e de trabalho que acarretaram um gradual afastamento, principalmente de mulheres.

Diante disso, reconheço que construção de uma sociedade pautada no machismo e patriarcado excluiu as mulheres (mães e avós) dos espaços ligados à arte e, conseqüentemente, das aulas de dança, já que as cobranças e demandas com a casa, as filhas/filhos e o trabalho sobrecarregam o cotidiano e os momentos para realizar outras atividades ficam cada vez mais raros e ainda mais escassos à medida que elas envelhecem. De acordo com Santos (2021, p. 125), a “pandemia veio potencializar as vulnerabilidades em razão do gênero”, a sobrecarga da mulher ficou ainda mais evidente, além de ser uma “quarentena particularmente mais difícil para a mulher”. Aqui faz-se importante reforçar que eu faço parte dessa multidão de mulheres, que precisou se desdobrar entre trabalhar em casa, auxiliar os filhos em aulas remotas, cuidar dos afazeres domésticos, estudar e exercer tantas outras funções que os modelos de sociedade nos impõem.

A sobrecarga escancarada pela pandemia acarretou na evasão dessas mulheres, cuja principal reclamação estava centrada na falta de tempo, exaustão, na falta de acesso, escassez de pacote de dados suficiente para contemplar toda a família e ainda nas dificuldades em participar de aulas no formato virtual. Isso revela o quanto a pandemia reforçou situações/relações machistas, heteronormativas e patriarcais dentro do cotidiano não só das colaboradoras deste estudo, mas de grande parte das mulheres brasileiras. Santos (2021, p. 125/126) expõe ainda que “o confinamento das famílias em espaços exíguos e sem saída ofereceu mais oportunidades para o exercício da violência contra as mulheres”, a qual foi decretada pela ONU como uma “pandemia invisível”.

O autor nos ajudou a enxergar ainda que, além dessas mulheres, outras e outros sujeitos também estiveram do outro lado da linha abissal, o da exclusão, da vulnerabilidade e sofreram com as desigualdades, discriminações e violências⁶⁰ agravadas por uma quarentena desigual. Nesse contexto, muitas/muitos estudantes foram impedidos de participar das atividades, já que o ensino remoto foi tão excludente quanto o ensino presencial, ou talvez ainda mais. Durante o momento presencial na escola a turma era composta por 39 estudantes assíduas(os), já na Figura 25 é possível observar alguns de nossos diversos

⁶⁰ Vídeo abordado em uma de nossas rodas de conversa sobre a violência doméstica de mulheres, crianças e jovens:

https://www.instagram.com/p/CA6DJmMBD7f/?utm_medium=copy_link

encontros remotos, em que apenas 3 ou 4 estudantes conseguiam participar ou permanecer conectados até o fim da aula.

Figura 25 – Roda de conversa virtual - os diálogos após a aula, onde apenas quatro meninas estavam presentes



Fonte: Diário de campo, abril de 2020

A pandemia reafirmou e escancarou um ensino público desigual, uma polarização social, as desigualdades e hegemonias presentes nas relações corporais, bem como as experiências corporais geopolíticas que determinam nossa condição de ser no mundo. Reforçamos então a ideia de que o corpo é construído historicamente nas relações de poder presentes nos diversos contextos sociais, culturais, econômicos e educacionais em que estamos inseridos, contextualizados de forma geopolítica.

Pensar a construção de conhecimentos inscritos no corpo que dança, bem como sua corporeidade em tempos de isolamento social, instigou-nos a dialogar sobre o lugar desse sujeito em uma sala de aula virtual, o lugar das afetações, dos encontros e experiências *outras* que essa nova realidade nos proporcionou e ainda as circunstâncias objetivas e subjetivas que constituem as subjetividades desses corpos que se moveram em espaços limitados da casa. Reforço que sou sujeito

dessa comunidade e partilhei com as/os estudantes as dificuldades e alegrias desse momento que nos atravessou.

Nosso cotidiano mudou, ficamos em casa, o trabalho e a escola se misturaram aos afazeres domésticos, ao cuidar, à solidão, sobrecargas e tantas outras situações, que estabeleceram novos ritmos para estudantes e professores e seus processos educacionais de criação isolados. A partir de diversas realidades educacionais, econômicas e socioculturais, o corpo-vivido nas experiências sensíveis é incorporado, atravessado e entrelaçado de memórias individuais e coletivas que ecoam medos, dores, anseios e perdas que refletem a COVID-19.

Na tentativa de me adaptar e planejar diferentes maneiras de levar a dança até as/os estudantes por meio de uma tela, alguns questionamentos se tornaram latentes: Como garantir a todos as/os estudantes o acesso ao ensino remoto, considerando a realidade sócio-econômica de cada um? Como promover experiências educacionais decoloniais a partir de um formato de aulas remotas? Como aprender-ensinar dança em casa, sem deixar que as telas suscitem práticas excludentes e determinem nosso fazer? Como fugir de modelos de ensino que negam as diferenças e invisibilizam quem não se encaixa nesse novo padrão de ensino?

A perspectiva decolonial foi metodologicamente fundamental na busca por processos de criação em dança com o uso das telas, sem reforçar padrões eurocêntricos de transferência de conteúdos, por meio de cópias e reproduções. Quando falamos em saberes *outros*, referimo-nos aos conhecimentos não hegemônicos para se aprender e ensinar a dança, ou seja, utilizar os conhecimentos que as/os estudantes nos revelaram, dos quais podemos citar os ritmos e manifestações da dança que envolvem seu cotidiano (funk, hip-hop, balé, etc.), que são frutos de normativas hegemônicas. É fundamental ressaltar que trazer os conhecimentos delas e deles para aulas, por si só não significa uma perspectiva decolonial.

Logo, meu caminhar se fez de questionamentos e reflexões de maneira crítica com elas/eles acerca da marginalização ou supervalorização de diferentes manifestações, de acordo com os interesses dessa sociedade colonial em que vivemos e convivemos. Durante nossas partilhas discutimos sobre a subjugação de danças não europeias e como poderíamos buscar alternativas para desconstruir esses modelos e estereótipos, sem desmerecer ou julgar os saberes que elas/eles

têm vivenciado ao longo de sua existência, mas sim construir pontes de diálogo e conexões com a realidade delas/deles. Partimos das realidades diversas que envolvia cada um/uma de nós, para encontrarmos juntas/juntos caminhos para explorar as danças orientais árabes, em diversos espaços da casa, para improvisar instrumentos e adaptar movimentos de acordo com as limitações e obstáculos enfrentados em casa, estabelecendo constantes reflexões acerca dos saberes e fazeres hegemônicos com aqueles que almejávamos alcançar.

Esse lugar/momento vivido por nós, mesmo que em espaços apertados da casa, seja na sala, quarto ou no fundo do quintal, refletiu sensações, emoções, relações socioculturais e sofrimentos causados pela não aceitação do corpo, de sua casa ou família. Logo, pensar processos criativos em dança por meio de um olhar decolonial é, antes de tudo, pensar esse corpo negro, corpo não jovem, corpo homossexual, corpo masculino, corpo gordo, corpo com deficiência, enquanto existência/corporeidade potente para romper com as epistemes normativas em que estamos mergulhados e que, conseqüentemente, regem nosso ser, saber, fazer e existir cercados por uma pandemia desigual e desleal.

A pandemia traçou um cenário desafiador ao desvelar as hegemonias presentes em discursos negacionistas e neoliberais que se refletem nas relações corporais que determinam nossa condição de “ser” no mundo. Apesar do isolamento/distanciamento provocado pelos desdobramentos da COVID-19, permanecemos unidos com responsabilidade, solidariedade e amor. Concordamos, com Morin (2021, p. 87) quando afirma:

O amor é a mais forte e mais bela relação intersubjetiva que se conhece. amor na humanidade extrapola as relações entre indivíduos, irriga o mundo das ideias, dá seiva à ideia de verdade, que nada é sem o amor à verdade; é o único complemento possível da liberdade, pois sem ele a liberdade se torna destrutiva.

O conjunto de 07 imagens da Figura 26, a seguir, representam simbolicamente os diversos sujeitos e espaços da casa que a dança percorreu, em nossas constantes insistências, bem como diferentes acessórios improvisados durante nossos processos de criação em dança on-line: dança na sala, no quarto, na área, no quintal ou na varanda; um véu de forro de mesa ou de canga de praia, um bastão de cabo de vassoura ou cabo de guarda-chuva, além de outros elementos que apareceram no decorrer dessa caminhada.

Figura 26 – Espaços e movimentos - Imagens extraídas de vídeos enviados por estudantes em processos de criação, construídos de maneira individual e singular, explorando espaços e movimentos diversos durante o isolamento (Conjunto de sete imagens)



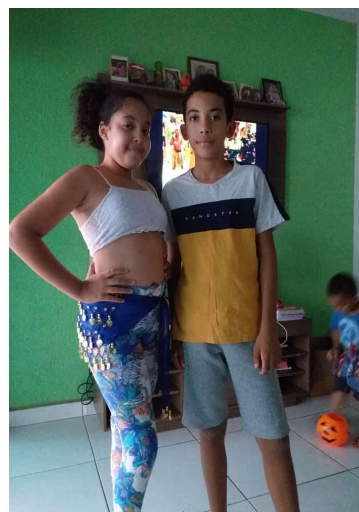
(Estudante Mk. 13 anos)



Estudantes K. e L. irmãos 9 e 10 anos)



(Estudante C. 15 anos)



(Estudantes M. K e M.R , irmãos 14 e 13 anos)



(Estudante V. 17 anos)



(Estudante N. 26 anos)



(Estudante M.B 74 anos)

Fonte – Diário de campo, abril de 2020

- Dos diversos modelos de aula: experiências vivenciadas

No contexto pandêmico de aulas virtuais, nossos encontros dançantes foram planejados com intenção de construir afetações que proporcionassem às/aos estudantes uma conexão com seu próprio existir, já que nossas pluralidades, singularidades e diversidades nascem das formas como eu sinto o mundo e o outro. Logo, por meio de uma tela, a dança, enquanto prática social, histórica, filosófica, antropológica e biológica produziu conhecimentos que reverberaram violências, silenciamentos, dores e perdas provocadas pelo novo coronavírus.

Inicialmente, o direcionamento da escola foi o de produzir videoaulas para serem enviados para as/os estudantes no grupo do WhatsApp. Durante a construção dos vídeos surgiram muitos questionamentos, à medida que eu participava de várias lives e congressos com a presença de autores e estudiosos da dança que negavam as aulas on-line, afirmando que o modo virtual de aulas reproduzia um ensino tradicional da dança de cópia e reprodução sem haver reflexão crítica. Muitos autores insistiam na ideia de que os professores de dança se negassem a desenvolver aulas de dança, o que, nesse momento não era possível para mim, enquanto professora do município de Aparecida de Goiânia. Diante disso, não me restava outra alternativa a não ser aceitar a situação e buscar possibilidades para que as aulas atingissem as/os estudantes de maneira dialógica, coletiva, participativa e consciente dentro do processo de criação em dança.

Autoras como Isabel Marques, Lenira Rangel e Marcia Strazzacappa questionavam, em suas participações em lives e congressos virtuais, a exaustão de professores devido à supervalorização das formas criativas de trabalhar, as imposições e exigências da dominação dos meios digitais pelas instituições de ensino público e privado, e ainda o retrocesso que as aulas de dança sofreram com esse novo formato de aulas. Durante cada reflexão questionei se minha prática estaria retomando um modelo tradicional de ensino da dança pautado em processos hegemônicos que definem uma técnica institucionalizada para cada movimento/habilidade específica.

Importante deixar claro que, apesar de recorrer ao modelo de aulas gravadas, pautadas na repetição/reprodução de movimentos, em todas as aulas eram realizadas reflexões com as/os estudantes no grupo de WhatsApp. Durante as explicações das atividades presentes nos vídeos, procurei instigá-los a

reinventar movimentos, passos e técnicas, construindo processos de criação que partiriam de suas experiências e existências corporais, ou seja, o desenvolvimento da técnica seria o resultado do encontro dessas/desses estudantes com os vídeos e as infinitas possibilidades que elas e eles deram para os movimentos a partir de suas potencialidades e dificuldades. Minha intenção foi promover experiências educacionais e criativas que resultariam em uma dança singular a cada sujeito e seus caminhos para dançar em confinamento.

Não negamos o fato de estarmos inseridos em um modelo enrijecido de ensino, mas busquei em cada vídeo ressaltar a importância da participação de cada estudante na construção de processos de criação coletiva e singular por meio da observação dos movimentos técnicos, sem prender-se apenas a reproduzi-los, mas sim desconstruí-los e reconstruí-los, compreendendo que éramos múltiplos sujeitos, vivendo diferentes realidades e por isso nossa dança foi atravessada pelas questões cotidianas vividas por cada corpo que aprendia e ensinava pelas telas, como podemos observar nas falas das/dos estudantes:

Eu estou com dificuldades de organizar um espaço na casa para dançar, então alguns movimentos eu não consigo realizar. (Estudante M. K. - menina 14 anos)

Professora, a aula poderia ser mais tarde, porque minha mãe demora a chegar com o celular. (Estudante C. – menina 15 anos)

Estou conseguindo realizar as atividades somente no final de semana, devido a quantidade de atividades que os professores da minha escola estão passando. (Estudante G, 16 anos -menino)

Professora eu estou cuidando da minha neta, então ela me ajuda com os vídeos das aulas e ela está fazendo junto comigo. Dançamos no quintal ou na sala e ela que filma meus vídeos, se eu estivesse sozinha não iria conseguir. Obrigada professora, estou com saudade, Deus te abençoe. (transcrição do áudio enviado pela Estudante M.B. 74 anos)

Nesse momento, nosso campo vivido experimentou seu primeiro modelo de aula de dança durante a pandemia. Que seguiam o seguinte planejamento:

1º momento – acolhimento, Sensibilização e mobilidade

- As videoaulas tinham início com uma pequena recepção das/dos estudantes perguntando como estavam e reafirmando a importância de ficar em casa.

- Logo em seguida era realizado um trabalho com a mobilidade. Momento também utilizado para reforçar a importância do distanciamento e da participação da família durante as aulas.

2º momento – preparação corporal: por meio de alguns movimentos das danças orientais árabes.

- Importante destacar que as atividades eram curtas e dinâmicas, pensado no tempo que os/as estudantes tinham para realizá-las, além da minha preocupação com as dificuldades de acesso, da falta de pacotes de dados para todas as demandas escolares delas e deles.

3º momento – processo de ensino - aprendizagem dos movimentos técnicos das danças orientais árabes específicos de cada aula.

- Inicialmente destaco as inúmeras dificuldades que enfrentei para gravar os vídeos, já que a pandemia trouxe o trabalho para casa e as demandas do cotidiano de mãe, mulher, dona de casa e estudante para os momentos destinados ao trabalho.
- Nos primeiros vídeos fiz um resgate dos movimentos e técnicas das danças orientais árabes que já havíamos experimentado durante nossos encontros presenciais.
- Os vídeos eram explicativos, com legendas e figuras para ajudar tanto as/os estudantes que já eram da turma presencial (antes do isolamento), quanto aqueles que acessavam as redes sociais da escola, visto que os vídeos eram postados no Instagram⁶¹ da escola e em um canal⁶² do youtube criado para esse propósito.

⁶¹ Instagran da Escola Municipal de Artes onde podem ser contempladas aulas e vídeos da turma de poéticas em danças orientais árabes:

https://instagram.com/escoladeartes.aparecida?utm_medium=copy_link

⁶² Canal criado para postar os vídeos, visto que pelo WhatsApp não era possível enviar os vídeos aos estudantes. Logo esta foi a saída que encontrei para disponibilizar os vídeos para elas e eles.

<https://www.youtube.com/channel/UCW3KFopyX9MStyE4ik085yA>

A cada vídeo era trabalhada uma manifestação da dança, um acessório e eu utilizavam roupas de danças orientais árabes, na intenção de envolver as/os estudantes, chamar sua atenção e com isso tentar evitar a evasão e o cansaço que esse modelo remoto de aulas pudesse acarretar.

4º momento – finalização

Ao final de cada vídeo eu incentivava as/os estudantes a realizarem um momento de alongamento, conexão e relaxamento com a música e os exercícios que desejassem.

5º momento – atividades reflexivas e rodas de conversa no grupo de WhatsApp:

- Os vídeos eram postados no youtube, o link era postado no grupo e logo em seguida era proposto um diálogo acerca da videoaula: quem realizou as atividades, das dificuldades enfrentadas, avaliação da aula e sugestões para os próximos vídeos.

Durante esse modelo de aula, surgiram inúmeras dificuldades para alcançar experiências e espaços para os sujeitos que dançavam em confinamento. No entanto minha maior dificuldade estava pautada na produção dos vídeos, já que eu estava também em isolamento com duas crianças pequenas, que demandavam cuidado e atenção constante, além da falta de um ambiente tranquilo e silencioso para a gravação dos vídeos. Nesse contexto, precisei me adaptar para conseguir levar esses conteúdos as/os estudantes, e foi assim que, em muitos vídeos, meus filhos estavam presentes, compartilhando comigo esse momento. A maioria dos vídeos eram editados com legendas e não com minha voz devido a choros, risadas, correrias de criança, latidos dos cachorros e tantos acontecimentos.

Importante reafirmar que tais acontecimentos afetaram não só a minha prática pedagógica, mas de todas as mulheres, mães, avós, que tiveram que se reinventar para dar conta de tantas demandas de casa, trabalho, filhos e estudos, em um constante processo de sobrecargas e desvalorizações. Santos (2021, p. 125) revela que as mulheres são responsáveis por “72,2% do trabalho não remunerado”, que aqui pode ser compreendido como trabalhos domésticos, o

que seria o triplo do trabalho realizado pelos homens, o que me levou a refletir sobre o quanto as forças do capitalismo e colonialismo produzem desigualdades de gênero, que se agravaram ainda mais durante a pandemia. Isso nos aproxima das reflexões de bell hooks acerca do patriarcado e dominação da mulher, ao nos revelar que “os homens, como um grupo, são os que mais se beneficiaram e se beneficiam do patriarcado, do pressuposto de que são superiores às mulheres e deveriam nos controlar” (hooks bell, 2020, p. 13), em um constante regime de dominação e exploração.

Esse modelo de aulas via vídeos gravados como único formato utilizado durou aproximadamente 2 meses. Por acreditar que as videoaulas nos deixavam muito distantes, já que nosso contato se resumia apenas aos diálogos no WhatsApp, passei a buscar outras possibilidades para nossas aulas, então propus às/aos estudantes que nossos encontros acontecessem via vídeo chamada por uma plataforma de comunicação. Nesse momento as/os estudantes escolheram o aplicativo ZOOM para a realização das aulas, pois a maioria já utilizava para as aulas regulares de suas escolas.

Dessa forma passamos a vivenciar um segundo formato de aulas: encontros em tempo real, que seguiam o mesmo planejamento das aulas presenciais, eram realizadas às segundas e quartas-feiras, com algumas adaptações nos horários, já que os pais trabalhavam o dia todo e a maiorias das/dos estudantes só tinha acesso a internet à noite, e também na metodologia para que as aulas pensadas para um ambiente presencial funcionassem por meio das telas.

1º momento: acolhida

- Esse momento era utilizado para receber as/os estudantes e aguardar a entrada de todos.

2º momento: sensibilização e mobilidade corporal

- Realizávamos um alongamento coletivo, para tanto a cada aula uma/um estudante era responsável por conduzir esse momento da aula.

3º momento: preparação corporal

- Durante o aquecimento as/os estudantes escolhiam as músicas que dançaríamos. À medida que iam entrando na sala, já colocavam no chat as músicas que queriam dançar.
- Na maioria das vezes, elas e elas já tinham as coreografias das músicas e partilhavam com a turma. Vale destacar, nesse momento que, eu compreendo que esses saberes são hegemônicos, no entanto, diante do cenário que vivíamos, as coreografias reproduzidas se fizeram necessárias para que eu tivesse a oportunidade de problematizar com elas/eles a respeito dessa avalanche de dancinhas/challenges do tik-tok, sobre as horas e horas de reprodução e repetição.
- No decorrer das aulas, incentivei as/os estudantes a pegarem as músicas, observarem a letra, questionarem questões e padrões presentes, a fim de que criassem outras experiências com as músicas, trabalhando as danças orientais árabes com esses ritmos e músicas, as quais serão detalhadas no decorrer desse lugar/momento.

4º Processo de ensino - aprendizagem:

- Nesse momento eram realizadas as atividades propostas para a aula, envolviam os movimentos técnicos das danças orientais árabes que, por vezes, eram entrelaçados às músicas que eles/elas traziam para o aquecimento, para que o cotidiano estivesse presente na construção dos movimentos.
- As aulas por meio de uma tela limitavam nossos movimentos, dificultavam as explicações e ainda impediam nosso contato físico, de fazer junto, de pegar na mão e de estarmos juntos.
- Apesar de todas as dificuldades, no entanto, todas(os) abriam suas câmeras durante toda aula, exceto quando tinham problemas de internet, em que era necessário desligar a câmera para não perder a conexão.

5º momento: Dilatação/relaxamento corporal e roda de conversa

- As versões grátis dos aplicativos de comunicação estipulam um tempo limite de conexão e o aplicativo utilizado nas aulas tinha uma duração de 40 minutos, portanto, esse último momento da aula era realizado de maneira separada.
- A aula tinha duração de 40 minutos e, ao final desse tempo, uma nova sala era aberta para a realização do alongamento e nossa roda de conversa, que passou a se chamar “hora da fofoca”, pois era um momento em que elas e eles tinham para conversar sobre a vida, as angústias, o isolamento, a escola e diversos assuntos que traziam. Considero que esses momentos foram muito importantes durante nosso distanciamento, já que era um espaço livre para todas(os) pudessem falar, ouvir o outro, ser ouvido e partilhar o cotidiano.

Essas vivências foram pautadas na segunda *ideia-força* de Paulo Freire, a qual propõe que a/o estudante se torne sujeito a partir de suas aproximações e relações com mundo concreto, que, nesse caso, pode ser compreendido como o mundo vivido por eles/elas durante o isolamento, em um cotidiano pandêmico. Nas palavras de Freire, “o homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto” (FREIRE, 1980, p. 35, apud MOTA NETO, 2016, p. 205). Assim nossas partilhas originavam diálogos acerca da pandemia e seus desdobramentos na vida de cada uma/um.

Durante nossas reflexões sobre o que seria a pandemia para aqueles que não conseguiam cumprir o isolamento, aqueles que ficavam sozinhos em casa, as dificuldades das famílias, foi possível perceber a tomada de consciência e o pensamento crítico das/dos estudantes, o que pode ser observado nas falas de alguns deles:

Aqui em casa, se minha mãe não trabalhar não temos comida. É impossível ficar em casa isolados e morrer de fome. Para os ricos é fácil, mas para nós que somos da periferia, não da não. (Aluno G. 15 anos – aula dia 4 de maio de 2020)

O vírus fez o mundo inteiro parar, mas a vida não para a fome não para, as despesas com a casa, os filhos e tudo mais, não pararam, então como nós vamos ficar em casa e esperar passar fome ou sermos despejados das nossas casas. Isso tudo é muito injusto professora, meus pais estão

correndo risco nos ônibus lotados, mas não temos opção por isso eu não sou a favor desse isolamento que só é bom pros ricos. (Aluna V. 17 anos – aula dia 04 de maio de 2020)

Eu só queria que isso acabasse logo pra gente se encontrar de novo, estou muito triste. (Aluna L. 9 anos – aula dia 4 de maio de 2020)

Se os pobres já eram excluídos da sociedade, agora querem acabar com a existência deles. Esse governo genocida não se preocupa com o tanto de pobres, pretos e sem teto que irão morrer, não faz diferença pra eles. (Aluna C. 15 anos – aula de 04 de maio de 2020)

Diante das desigualdades e exclusões agravadas pelo vírus, Santos (2020, p. 15) explica que “qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros e impossível para um vasto grupo”. Reconhecer que os interlocutores deste estudo são sujeitos que não fazem parte do topo da cadeia hierárquica de poder, acesso e condições de existência, expõem-nos uma quarentena que determina direta e indiretamente quem tem ou não direito de estar em casa, proteger-se, ter acesso à educação, saúde, alimentação, portanto, partilhar de iguais condições de existência.

A quarentena provocada pela pandemia é afinal uma quarentena dentro de outra quarentena. Superaremos a quarentena do capitalismo quando formos capazes de imaginar o planeta como a nossa casa comum e a Natureza como a nossa mãe originária a quem devemos amor e respeito. Ela não nos pertence. Nós é que lhe pertencemos. Quando superarmos esta quarentena, estaremos mais livres das quarentenas provocadas por pandemias. (SANTOS, 2020, p. 32)

As estudantes e os estudantes também se manifestavam contra o governo e suas condutas na pandemia em suas redes sociais, o que me revelou o quanto eles estavam conscientes da realidade desigual que os envolvia e o quanto a pandemia ficava cada vez mais difícil para eles, que tinham que escolher ficar em casa e morrer de fome, ou sair e correr o risco de morrer de COVI-19.

O mês de maio foi marcado por uma experiência coletiva entre mães e filhos, a qual nos possibilitou maior aproximação da família com a turma. Durante a semana das mães, as *ideias-força* que nortearam essa ação educativa na construção de processos criativos em dança que valorizassem o saber-fazer das/dos estudantes e de suas mães, para que juntos, pudéssemos transformar a realidade imposta pelo isolamento social e trilhar outras trajetórias para continuar dançando.

Durante essa experiência as mães trouxeram músicas e danças que marcaram sua juventude, como a “Macarena”. Dançaram com as filhas e filhos

manifestações como o balé, as danças orientais árabes, e até mesmo challenges do tik-tok que tanto cerca o cotidiano delas/deles. Aqui, os principais ensinamentos e aprendizados estão relacionados a saberes para a vida, para nossa existência no mundo com os outros, dos quais podemos citar a relação entre mães e filhas/filhos, a importância do diálogo e da coletividade, a urgência em partilhar momentos e tempo de qualidade.

Destarte, nosso foco não era revelar saberes sistematizados, mas sim resgatar experiências e ações que têm ficado cada vez mais esquecidas pelas famílias que se dedicam a produzir e ser eficientes para uma sociedade capitalista, que tem sugado nossa pulsação vital, como aponta Rolnik (2019).

Para a construção desses espaços de partilha dentro de casa, apoiei-me na quarta *ideia-força* de Freire, a qual estabelece que, a partir do momento que o sujeito é capaz de refletir sobre sua realidade e responde ativamente às provocações e obstáculos que essa realidade impõe sobre si, ele produz cultura, ou seja, “na medida que o homem, integrando-se nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre elas e leva respostas aos desafios que se lhe apresentam, cria cultura”. (FREIRE, 1980, p. 38, apud MOTA NETO, 2016, p. 205). Aqui destacamos o contexto histórico e cultural que vivenciamos: A pandemia da COVID-19.

Logo, construir processos criativos em dança com as mães, nos espaços da casa e unindo seus saberes, provocou reflexões acerca da dança na escola, da dança que nossos pais dançavam, os saberes que nossas mães carregam e, principalmente, sobre a pandemia e, conseqüentemente, o isolamento, que apesar de todos os aspectos negativos proporcionou momentos únicos de mães/pais e filhas/filhos, que antes não eram possíveis devido às demandas exaustivas de trabalho e à falta de tempo de mães/pais para vivenciar experiências, construir histórias e criar memórias. As doze imagens da Figura 27 são capturas dos vídeos produzidos por elas e eles, em comemoração ao Dia das Mães, os quais fizeram parte da programação cultural⁶³ da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Turismo.

⁶³ Vídeos produzidos pelas/pelos estudantes e suas mães:

https://www.instagram.com/tv/B_8fL6Yjz4Z/?utm_medium=copy_link

https://www.instagram.com/tv/B_8fkFSDd3Y/?utm_medium=copy_link

Figura 27 – Partilha amorosa - Processos coletivos de criação em dança: Mães, Avós, Filhas, filhos e netas partilhando saberes e sentimentos (Conjunto de 12 imagens)



(Estudante M.B., 74 anos e sua neta N.)





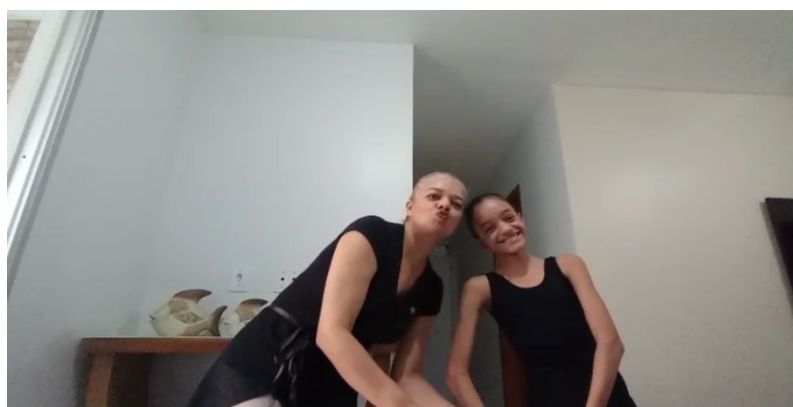
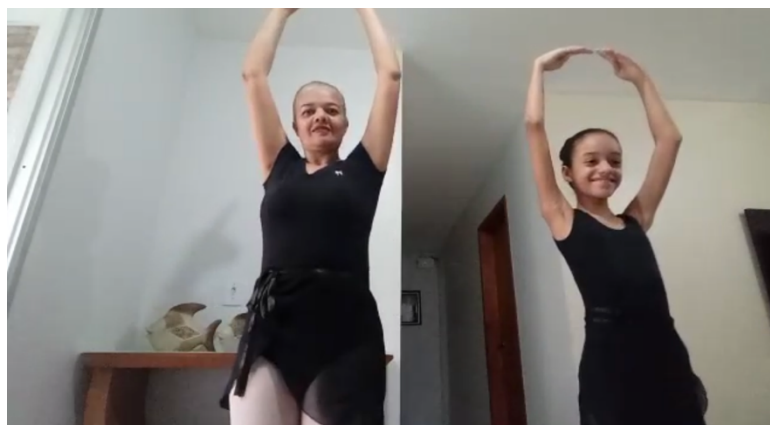
(Estudantes M.K e M.R. juntamente com sua mãe e irmã caçula)



(Estudantes L. e K. com sua mãe C)



(Estudante F. e sua mãe A.)



(Estudante M.C e sua mãe L.)



(Estudante C. e sua mãe C.)

Fonte: diário de campo, maio de 2020

Ainda nesse modelo de aulas pelo ZOOM e WhatsApp, abordamos o preconceito⁶⁴ na dança e seus reflexos nas experiências corporais vividas por eles/elas em sua trajetória com a dança. Ficou evidente nas falas que as meninas não sofriam ou nunca sofreram preconceitos na dança, mas os meninos e as senhoras sim, como podemos observar nas falas das/dos estudantes durante nossa roda de conversa, que aconteceu via Whatsapp, no dia 15 de julho de 2020:

Existe muito preconceito na dança. Eu já sofri preconceito por ser homem e dançar. A pessoas precisam parar de rotular os outros. (Estudante M.R 13 anos – menino)

Eu já presenciei preconceitos na dança, com meu irmão e meu primo, mas eu nunca sofri nenhum preconceito na dança. (Estudante M.K. 14 anos – menina)

Precisamos conscientizar as pessoas pelas redes sociais sobre não ter preconceito com nenhuma pessoa, pois somos todos iguais, independentemente da aparência e jeito de ser. Podemos também, não sermos preconceituosos pois só falar não adianta nada, temos que agir, até porque concordar todos concordam, mas agir é mais importante que falar. (Estudantes M.R e M.K, 13 e 14 anos – irmãos)

Apesar de nunca ter sofrido preconceito na dança, existe bastante, principalmente com pessoas de maior de idade, e com homens também. O preconceito com os meninos que dançam é nítido. São nessas horas que as pessoas se revelam totalmente desrespeitosas e intolerantes quanto a isso, dizendo que dança é coisa de mulher, fazendo bullyn com vários apelinhos homofóbicos. Na minha opinião é extremamente vergonhoso e triste ver pessoas destruírem os sonhos das outras por conta de um padrão imposto pela sociedade. Em pleno século 21, com tanta informação e mais diálogos entre as pessoas pelo mundo, ainda é facilmente encontrado o preconceito, mas isso pouco a pouco vai se resolver se cada um de nós fizermos a nossa parte nessa luta. (Estudante C. 15 anos - menina)

Existe muitos padrões e estereótipos na dança, mais ainda com nós meninos e eu já sofri muito. Nossa missão é convencer as pessoas que pensam de modo preconceituoso, que a dança é pra todos, a arte é uma forma de se expressar e se manifestar sem sermos limitados. Para quê colocar barreiras e opiniões negativas quanto a determinadas pessoas que podem também ser livres e mostrarem sua arte do jeito que querem. (aluna F. 14 anos – menino)

Ainda existe muito preconceito na dança, principalmente com homens, pessoas gordas, pessoas com deficiência, pessoas idosas. Devemos mostrar pra sociedade, que meninos também têm o direito de amar a dança, que isso é algo comum. Podemos levar a dança para as pessoas que não sabem sobre o assunto, para esclarecer o que é realmente a dança que fazemos todos juntos, no coletivo e escutando sempre o outro. (Estudante N. 15 anos. – menina)

Eu sou menino e sou gordo, então sofro preconceito duas vezes. Precisamos enfrentar, quando pessoas preconceituosas falarem, e lembrar que o mais importante é o que somos por dentro. Somos pessoas

⁶⁴ Vídeo abordado na roda de conversa sobre preconceito:

https://www.instagram.com/p/CBeQLU9FyER/?utm_medium=copy_link

e sofremos com essas exclusões que a sociedade produz, tentando apagar nossa existência. Se é isso que você quer então tenha calma e não desista, um dia vamos vencer essa luta. Se ame! (Estudante G. 16 anos menino)

A partir das falas das/dos estudantes durante essa roda de conversa, ainda no contexto do preconceito, levantei questionamentos acerca de outros preconceitos existentes, relacionados a gênero, raça, orientação sexual. Esse momento, apoiou-se no quinto princípio da IAP para refletir a importância de questionar as colonialidades impregnadas em nossos modos de agir e conviver em sociedade. Portanto, assumo aqui um compromisso ético com a luta contra o racismo, o sexismo, o etarismo, a heteronormatividade, a cisnormatividade e as desigualdades socioculturais que exclui determinados grupos, sujeitos e culturas.

Nesse sentido, busquei, ainda que de maneira inicial, a “transformação da personalidade/cultura do investigador participante para enfatizar a sua vivência pessoal e compromisso moral e ideológico com as lutas pela mudança radical da sociedade”. (MOTA NETO, 2016, p.278)

Seguindo nossa busca por caminhos para enfrentar e superar o preconceito, posteí no grupo de WhatsApp um trailer do vídeo “BLACK IS KING”⁶⁵ da cantora Beyoncé, para que as/os estudantes refletissem acerca da representatividade negra. Durante a roda de conversa elas/eles levantaram questões relacionadas à valorização das culturas de matrizes africanas, da importância cultural afrodescendente na história do Brasil, além de questões sobre racismo, preconceito e invisibilidade do corpo negro na dança, o que podemos contemplar na fala desses estudantes:

O vídeo da dança negra enaltece o povo, a terra e a cultura, e que não importa sua classe, idade, cor, ritmo, nada disso. Se você existe, você importa! E não podemos enterrar nossa história, ela tem erros, mas podemos melhorar e não errar novamente! (ALUNA C. roda de conversa: ZOOM, junho de 2020)

O que temos feito nessa terra? ninguém para pra refletir. Estamos destruindo vidas, florestas, culturas e pessoas. Ninguém fala sobre a coisa boa que tem na gente no nosso jeito de fazer as coisas, aprender, dançar

⁶⁵ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ukvGm4mYXaM>

Durante a atividade também assistimos o vídeo: Brown Skin Girl - Beyoncé

<https://www.youtube.com/watch?v=6nBgdqcuZfE>

A cantora Beyoncé se declara feminista e luta ativamente contra o racismo, sexismo, a homofobia, preconceitos e desigualdades. Por ser uma cantora presente no cotidiano das/dos estudantes, sua representatividade contribui para nossas experiências decoloniais em dança na escola.

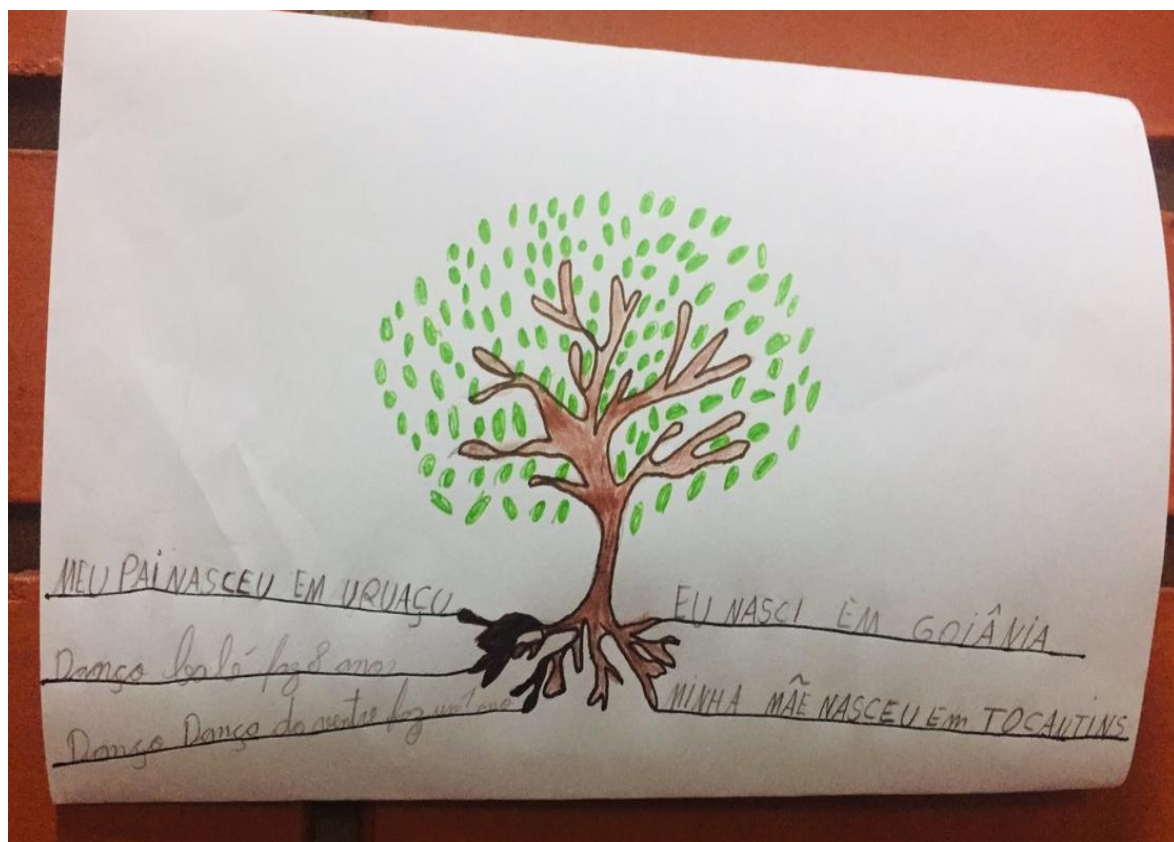
e ser feliz com a vida do jeito que ela é. O povo negro faz parte das nossas origens e até hoje as pessoas continuam discriminando e maltratando nosso povo. Eu sou negra e sei o que é sofrer com o racismo. (ALUNA L. 15 anos, roda de conversa: ZOOM. Junho de 2020)

Em vista das reflexões e questionamentos levantados nessa aula, foi sugerida, durante a roda de conversa, uma atividade relacionada a nossas raízes (anexo 5) e as histórias que constroem nossa trajetória vivente. A qual seguiu o seguinte planejamento:

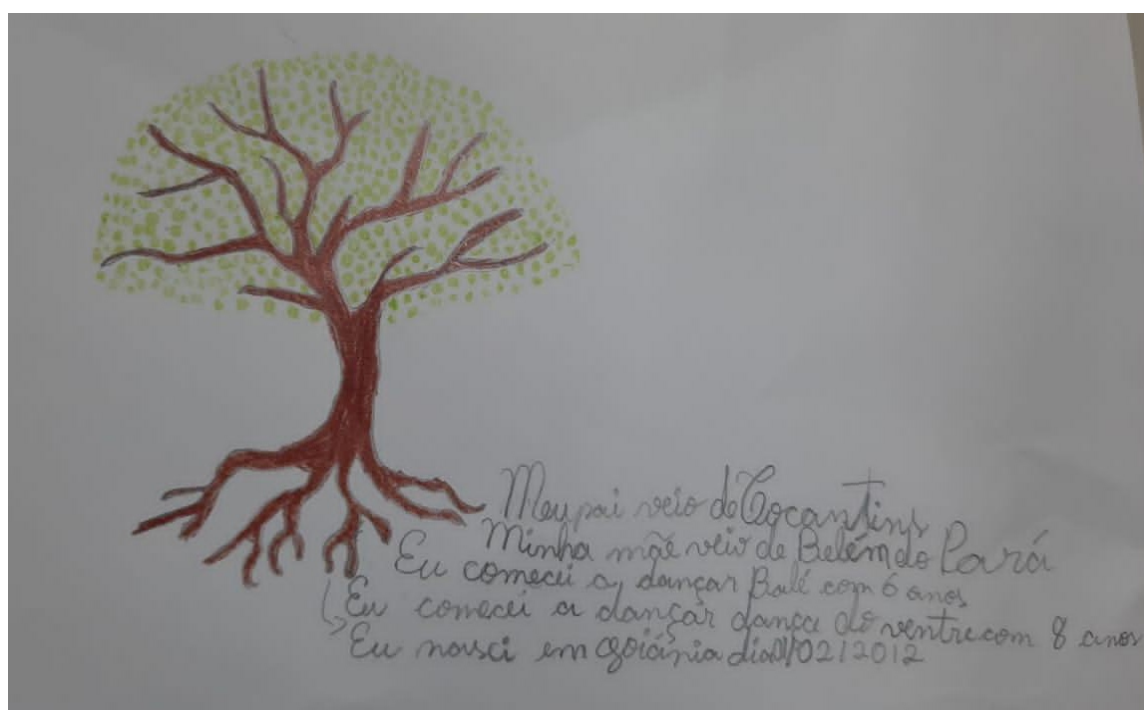
- Após os diálogos, foi proposto que as/os estudantes conversassem com suas famílias a respeito de suas origens, para que em nosso próximo encontro pudéssemos compartilhar com a turma nossas histórias, nossas origens e a cultura que envolvia nossa existência.
- A partir dos diálogos com a família, elas/eles fariam o desenho de uma árvore para representar suas raízes, histórias e trajetória dançante.
- A atividade seria enviada no grupo do WhatsApp e compartilhada pelas/pelos estudantes na aula seguinte, por meio de suas próprias narrativas.

As quatro imagens da Figura 28 representam alguns dos desenhos feitos durante a atividade raízes, já que devido as diversas dificuldades que enfrentamos nas aulas virtuais nem todos conseguiram entregar as atividades.

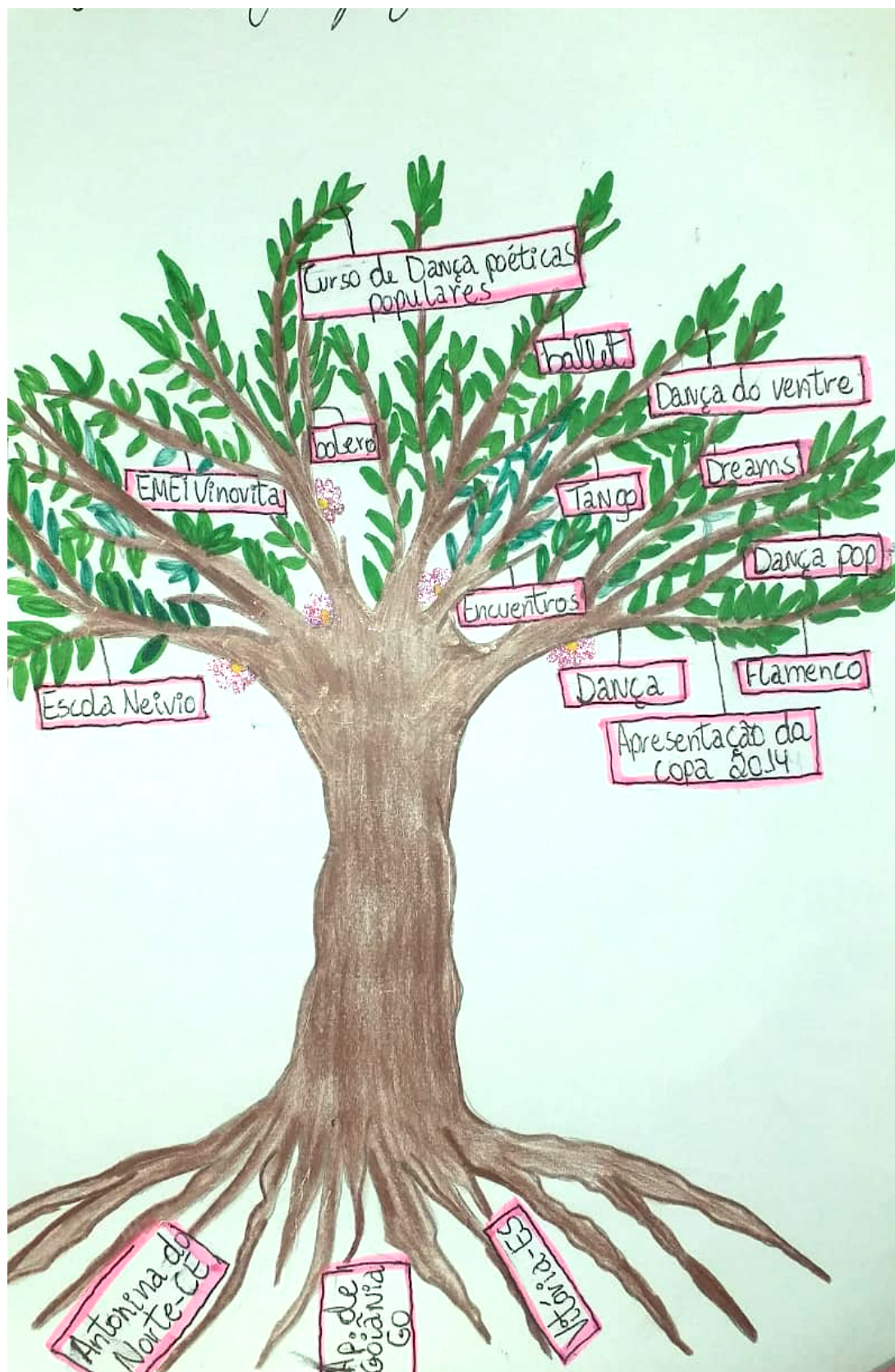
Figura 28 – Raízes - Desenhos enviados por estudantes durante a atividade raízes
(Conjunto de quatro imagens)



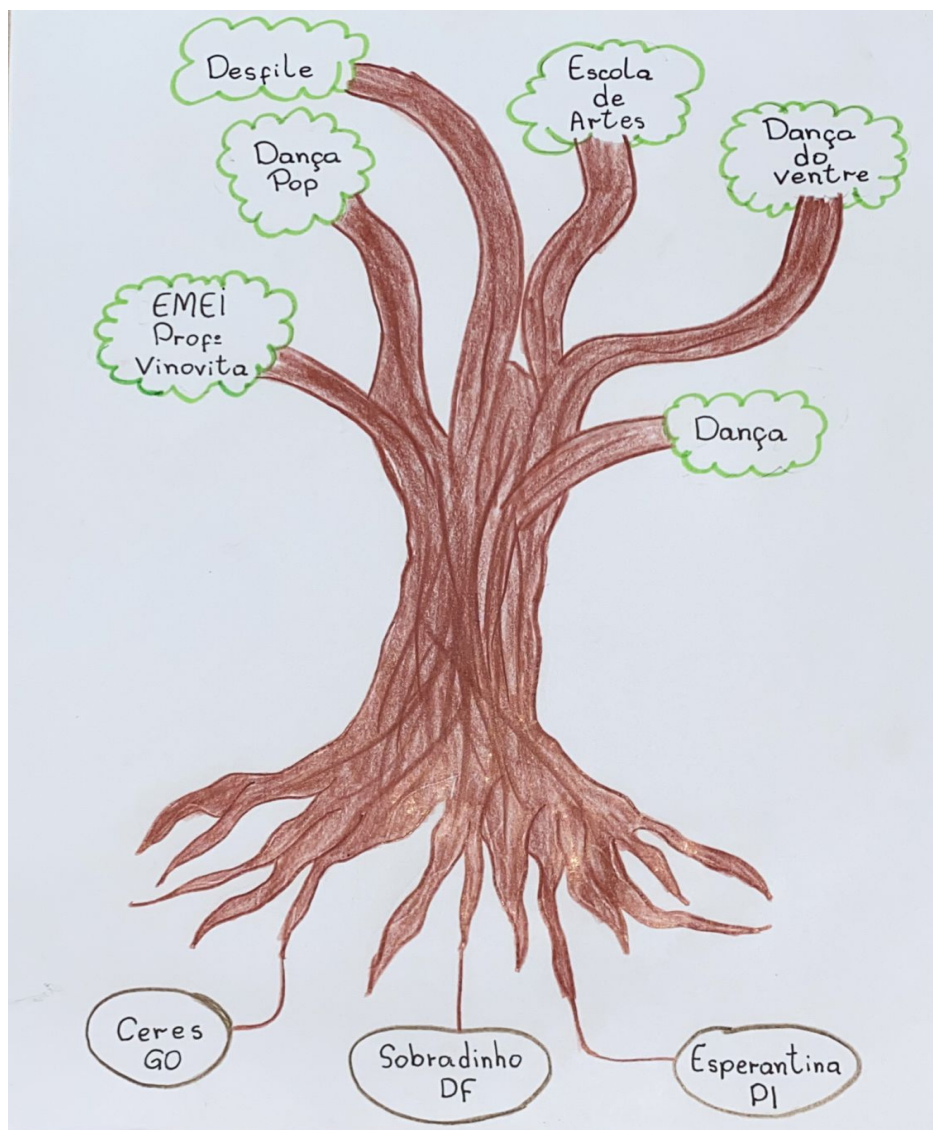
Desenho da atividade raízes (Aluna L. 10 anos, junho de 2020)



Desenho para a atividade raízes (Estudante A. 9 anos, junho de 2020)



Desenho para a atividade raízes (Estudante C. 15 anos, junho de 2020)



Desenho para a atividade raízes (Estudante MK. 13 anos, junho de 2020)

Fonte: Diário de campo – junho de 2020

As experiências com a atividade “raízes” pautaram-se no princípio da “vivência e participação” presentes na proposta metodológica de Fals Borda. Aqui, o 3º princípio da IAP foi fundamental para orientar a construção de atividades que facilitassem a busca e o resgate das histórias e culturas das/dos estudantes, com a intenção de que ambos reconhecessem de maneira crítica suas raízes e como elas construíram sua trajetória com a dança. É importante ressaltar que, após a atividade, aconteceu uma roda de conversa pelo ZOOM, quando elas/eles apresentaram seus desenhos, contaram suas histórias e refletimos sobre elas.

Durante a roda de conversa as/os estudantes relataram sobre a história de sua família, como elas chegaram a Aparecida de Goiânia, se nasceram aqui ou em

outro estado. Conversamos ainda sobre os costumes e histórias dos lugares onde nascemos, como, por exemplo, eu nasci em Goiás, que virou Tocantins e fui criada no Pará; a estudante A. nasceu em Goiânia e seus pais são do Tocantins e Pará; o estudante L.F., a estudante M.K. e M.R. nasceram em Aparecida de Goiânia e seus pais são da Bahia. Esse momento foi bastante significativo, pois conhecemos e compartilhamos nossas histórias e também como foram nossas trajetórias com a dança até esse momento.

As experiências educacionais decoloniais vividas por meio da atividade “raízes”, se desdobraram na atividade “memórias”⁶⁶, quando as/os estudantes foram instigados a compartilhar suas memórias dançantes, por meio de fotos, cujo desabrochar pode ser contemplado nas quatro imagens da Figura 29.

Figura 29 – Memórias dançantes – fotos partilhadas por algumas estudantes durante a atividade (Conjunto de quatro imagens)



Estudante C.

Estudante L.

⁶⁶ Atividade desenvolvida no grupo de WhatsApp e a referência para sua realização está disponível em: https://www.instagram.com/tv/CaxC0w_jCrC/?utm_medium=share_sheet



Professora Kayara Pimenta



Estudante MK.

Fonte: Diário de campo – junho de 2020

Chegamos ao final do mês de junho ainda em isolamento social e sem previsão de volta. As/os estudantes relatavam constantemente suas angústias, a solidão que sentiam por estarem sozinhos em casa, a sobrecarga das atividades escolares e cuidados com a casa e/ou irmãos mais novos, a saudade das aulas e do nosso contato. Nesse momento decidi ir até eles e lhes fazer uma visita.

Minhas inquietações acerca da realidade vivida por elas/eles nesse cenário pandêmico e desigual conduziram-me ao desejo de “me fazer presente”, na vida deles(as), e para isso seria necessário estar junto, ainda que distante. As afetações que atravessaram todo meu sentir durante as aulas virtuais provocaram-me o desejo de realizar um encontro com os estudantes, capaz de traduzir o quanto a vida de cada um(a) é valiosa. Assim, visitei cada um deles(as), levei um bilhete e um diário de férias (anexo 6) para que pudessem escrever sobre suas vivências durante as férias, doces e sorrisos, pois, ainda que de máscara, podemos sorrir com os olhos e transmitir todo nosso amor por meio de palavras e olhares. Visitas de longe, com cartazes, máscaras e muito afeto para superar um “hoje” cheio de desesperanças e repensar essa educação que se escora no fatalismo para justificar a ausência de um ensino que alcance a todos. Então,

é preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria prescindia a formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educandos. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, fatalmente, da permanência do hoje.” (FREIRE, 2016, p. 139-140)

Esse momento de estar junto-distantes, revelou a energia de sorrisos, lágrimas por não poder abraçar, frases cheias de afeto e nos permitiu viver a presença do outro em nós. A experiência das visitas proporcionou conhecer a realidade social dos estudantes, revelando-nos a importância da dança para esses sujeitos. Sem dúvida, esse momento afetou minha existência, meu corpo/dança e minha práxis, marcada pelos recados recebidos após o encontro:

obrigada pela visita! Estava com saudades! Só chorei por não poder te abraçar, quando a pandemia acabar vou te encher de abraços. (ALUNA, L. 9 anos. Relato: grupo WhatsApp, junho de 2020)

Nunca imaginei receber uma visita tão linda. Eu moro tão longe da escola, que ainda não acredito que você veio me ver. Vou me lembrar para sempre deste encontro. (ALUNO G. 15 anos. Relato: grupo WhatsApp, junho de 2020)

Não tenho palavras para agradecer todo carinho que você tem com estas crianças, professora. Obrigada! (MÃE-ALUNAS, Relato: grupo WhatsApp, junho de 2020)

Professora foi muito bom saber que você tem tanto carinho por nós, obrigada. Não desista da educação, é difícil, mas não desista. (ALUNA M.B. 74 anos. Relato: grupo WhatsApp, junho de 2020)

Os encontros, relatos, reflexões e aulas me deram fôlego para (re)existir e lutar contra as desigualdades que nos tornam invisíveis, vulneráveis, inúteis e nos tiram o direito de estar no mundo com os outros. Seguiremos dançando e lutando, juntos!

As dezessete imagens da Figura 30 traduzem o que foi esse momento de encontros e afetividade, o qual, sem dúvida nenhuma, marcou minha trajetória enquanto professora de dança nesta cidade e minha existência.

Figura 30 – Encontros - visitas realizadas aos estudantes (Conjunto de 17 imagens)



Estudante C.



Estudante MK.



Estudante AM.



Estudante V.



Estudante M.C.



Estudante K. e sua Mae, Estudante C.L.



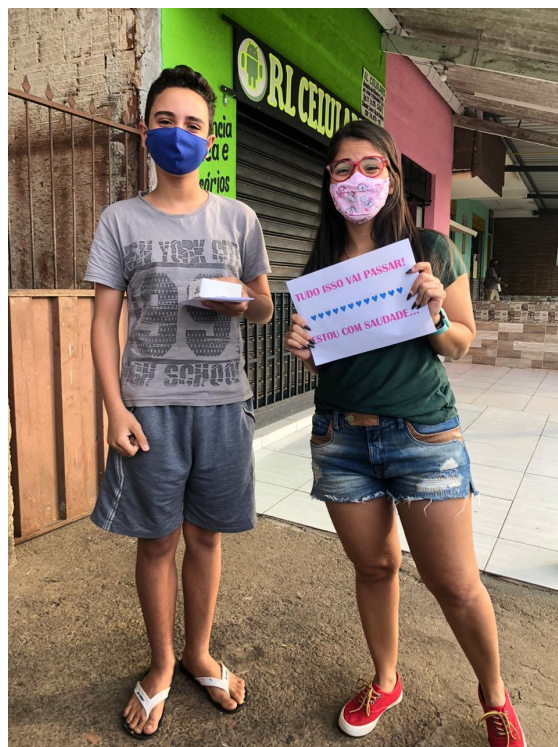
Estudante N.



Estudante MR.



Estudantes M.R. e M.K irmãos



Estudante LF.



Estudante Ch.



Estudante GR.



Estudante L.



Estudante G.



Estudante J.



Estudante NT.



Estudante B. e sua avó Estudante AN.

Fonte: Diário de campo – junho de 2020

Esse momento encerra o primeiro semestre do ano letivo. É importante destacar que algumas/alguns estudantes não estavam em casa por motivos de trabalho (as mulheres) e saúde (nossa estudante de 74 anos), no entanto os chocolates e as cartinhas foram entregues para que elas pudessem se sentir valorizadas e importantes em nossa turma.

Agosto de 2020, retorno às aulas ainda em modo remoto. Nossas aulas seguiram os planejamentos anteriores, com duas aulas pelo aplicativo ZOOM, na primeira o desenvolvimento da aula e na segunda nossa roda de conversa. Na primeira semana do retorno abordamos atividades e reflexões acerca da potência do encontro, de estar juntos, dançar e conviver uns com os outros.

Nesse momento me aproximei das reflexões de Araújo (2008) para “conduzir” inter-relações que valorizassem a potência singular do encontro e das diferenças, aprendendo e ensinando juntos na travessia dessa pandemia. Apesar de todas as dificuldades durante as experiências on-line, procurei promover vivências que nos possibilitassem “estar-sendo-no-mundo-com-os-outros” por meio de uma educação dialógica e cuidadosa para com aqueles que se fizeram

presentes em cada encontro virtual, por meio de conversas em momentos angustiantes, escutas sensíveis quando as/os estudantes precisavam extravasar sentimentos, visitas com afetos e chocolates, cartas e momentos dançantes, ou seja, fiz o que estava ao meu alcance para amenizar as aflições que o isolamento nos trouxe. Assim,

muito mais que ensinar a educar conota aprendizagem, co-aprendência. Toda aprendizagem, em seu sentido mais vasto, traduz co-aprendência, em níveis diferenciados, nos interfluxos das relações de coexistência entre os indivíduos humanos. Aprendizagem e co-aprendência supõem compartilhamento de sentires e de pensares, dos modos diversificados do ser-estar-sendo, das condições do existir”. (ARAÚJO, 2008, p. 192)

Nessa perspectiva, Araújo (2008, p. 209) nos provocou reconhecer que o “amor como princípio educativo, potencializa o desdobrar do advento da condição humana, em suas fragilidades e limites”. Diante disso, aproximamo-nos de Ailton Krenak (2020, p. 87), para questionar a constante negação ao “amor à vida” que se revelou junto à pandemia e se refletiu na maneira como construímos e agimos enquanto pessoas no mundo. É possível observar a defesa da economia nos discursos dos (des)governantes, que nos revela a banalização da vida, principalmente daqueles que não são úteis ao sistema de produção do capitalismo.

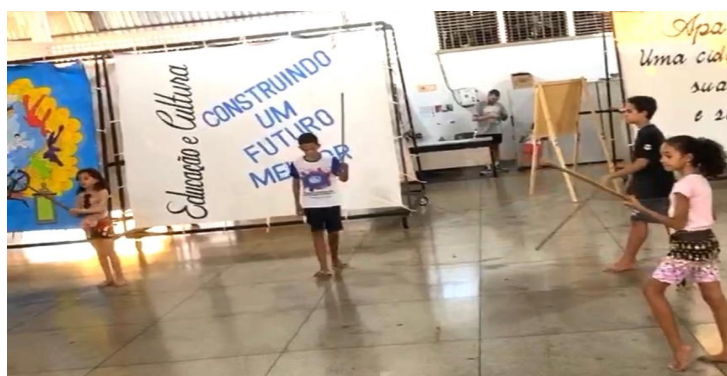
Partindo do amor como base para os processos educativos, durante as aulas virtuais, procurei reforçar a importância da solidariedade, do amor ao próximo, da escuta sensível, da esperança e da luta, apoiada no que Boaventura Santos chamou de “princípios orientadores do ensino-aprendizagem”.

Os princípios orientadores do ensino-aprendizagem devem ser a justiça ecológica (com a natureza), a justiça e a solidariedade sociais (contra a desigualdade socioeconômica e a discriminação social), a justiça cognitiva (os diálogos entre a ciência e outros conhecimentos são o requisito essencial da inclusão e da participação igualitárias), a justiça histórica (inclui a justiça etnoracial, e a reparação dos danos causados pelo colonialismo inscritos no presente) e a justiça sexual (a violência contra as mulheres e contra a diversidade das identidades e orientações sexuais). (SANTOS 2021, p. 314)

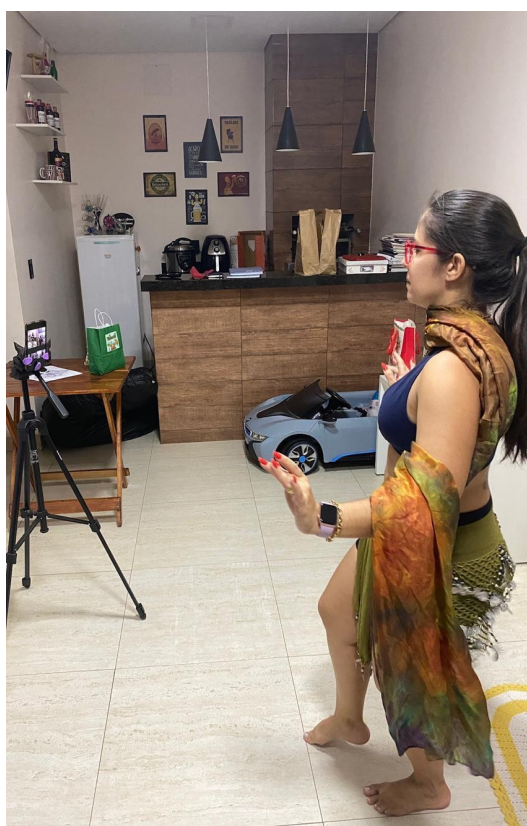
Setembro chegou, e nossas esperanças de um possível retorno estavam cada vez mais distantes. Solicitei na Secretaria de Educação a liberação para que nossas aulas pudessem acontecer em um parque da cidade, mas meu pedido foi negado, com o argumento de que todas as escolas estavam on-line, não podiam

abrir exceção para minha turma. Assim, resolvi fazer outra visita para as/os estudantes para levar até elas/eles os elementos que construíram nossas matrizes estéticas ainda na escola, e se tornaram motivações dançantes para nossos processos de criação em dança. As seis imagens da Figura 31 mostram as matrizes estéticas escolhidas pelas/pelos estudantes durante nossos processos de criação virtual.

Figura 31 – Matrizes estéticas em movimento (Conjunto de seis imagens)



Bastão – Escola, março de 2020



Véu, isolamento



Leques, isolamento

Fonte: Diário de campo – março de 2020 (escola) setembro de 2020 (isolamento)

O véu, o leque e o bastão surgiram ainda em nossos encontros presenciais antes da pandemia, quando montamos nosso desenho cartográfico (figura 21) a partir de elementos, desenhos e falas das/dos estudantes a respeito das danças orientais árabes e suas motivações dançantes. Devido à interrupção das aulas em março de 2020, apenas as manifestações com bastão foram experienciadas ainda na escola de maneira inicial, e depois foram para as aulas on-line. Quando o leque e o véu foram apresentados na escola, suas experiências se deram de maneira on-line, depois foram para o parque.

Nesse momento é importante ressaltar que a cartografia foi um de nossos caminhos metodológicos, foi apresentada no capítulo I, detalhada no capítulo II e se fez presente também no lugar/momento escola. As motivações dançantes fizeram parte das vivências que se iniciaram na escola e nas aulas virtuais e foram desenvolvidas no parque, onde surgiram outros elementos, que serão abordados no lugar/momento: árvore.

O ato de ir até as/os estudantes, para que tivessem acesso ao material necessário para as aulas me fez refletir acerca das condições que impedem o acesso dos sujeitos ao ensino de qualidade. Nesse contexto me propus pensar essa cartografia social, bem como os lugares que esses corpos ocupam a partir das formas e códigos que estruturam nossa percepção de mundo, a qual, nesse momento, envolve nossas comunicações e experiências enquadradas por uma tela, que nos expõe a efeitos visíveis e invisíveis da pandemia, que produzem estados de estranhamento em nossos corpos viventes, os quais nos desestabilizam e reverberam na dança que construímos em casa. Na citação a seguir, Rolnik (2019) nos convida a não ceder às pressões que esses estados de aprisionamento provocam em nossos processos de criação e pulsação da vida.

Não ceder à vontade de conservação das formas de existência e à pressão que esta exerce contra a vontade de potência da vida em seu impulso de produção da diferença. Ao contrário, buscar sustentar-se no fio tênue desse estado instável até que a imaginação criadora construa um modo de corpo-expressão que, por ser portador da pulsação do estranho-familiar, seja capaz de atualizar o mundo virtual que essa experiência anuncia, permitindo assim que as formas agonizantes acabem de morrer. (ROLNIK, 2019, p. 196)

Ainda relacionando a condição de isolamento, com reflexões acerca da cartografia social e das forças pulsantes, o isolamento tem provocado a interrupção de encontros e afetações. Logo, não consigo compreender o porquê das negações

de uma Secretaria de Educação, às atividades ansiadas pelas/pelos estudantes deste município, que não estavam conseguindo participar das aulas on-line. Reforço, então, os pensamentos de Boaventura Santos (2021), ao contestar a chamada declaração universal, que promove e reforça constantemente as desigualdades sociais e o poder de dominação de um Norte Global, que se diz “respeitar os direitos humanos”, mas na verdade esse respeito é pautado em “invasões, intervenções, imposição monocultural de saberes e formas de governo”. Logo “a violação global dos direitos humanos é hoje mais do que nunca uma violação desigual e combinada. As desigualdades e as combinações são ocultadas pelos saberes e pelas políticas hegemônicas”. (SANTOS, 2021, p. 264)

Reafirmo que minha decisão de lutar por encontros presenciais nasceu das angústias e dificuldades das/dos estudantes e também das imposições dadas pela SMECT⁶⁷ que cerceava experiências educacionais para sujeitos da periferia, mesmo sabendo que o ensino remoto não alcançava minimamente esses estudantes. Nesse momento comecei a refletir com as/os estudantes possíveis possibilidades para lutarmos e continuarmos dançando, apoiados em “utopias realistas”, já que:

Ser realista hoje significa incluir no real todas as possibilidades concretas das realidades emergentes que potencializam a vida e a dignidade contra a economia da morte e as linhas abissais que criam e invisibilizam a sub-humanidade. A utopia é o impossível sem o qual não se pode imaginar o possível e muito menos lutar por ele. A concretização do possível não é um acontecimento. É antes um processo de transição histórica. Essa transição é uma transição paradigmática porque sinaliza a passagem de um modelo civilizacional para outro. (SANTOS, 2021, p. 280)

Nesse momento, é possível afirmar que a condução da pandemia por um desgoverno genocida, o qual não se pautava nos princípios da equidade, tão pouco preocupava-se em valorizar e preservar a vida de sujeitos declarados pelo capitalismo como inferiores, dispensáveis e insignificantes. Portanto, resolvi abrir mão do meu lugar privilegiado, de uma professora efetiva da rede municipal de ensino, com salário e quarentena garantidos, para estar com aqueles que foram excluídos desse direito. Em vista disso, convidamos aqueles(as) que quisessem

⁶⁷ Secretaria Municipal de Educação Cultura e Turismo de Aparecida de Goiânia.

embarcar conosco nessa caminhada, cheia de medos e apreensões, mas que fez transbordar fôlegos de esperança traduzidos em sorrisos. A Figura 32 representa meu posicionamento de lutar pelo direito de minhas/meus estudantes às experiências educacionais em dança em Aparecida de Goiânia.

Figura 32 – Eu luto por vocês



Fonte: Luiz Fernando ZUTTO, 2020

3º Lugar/momento: O lugar da resistência - A árvore

Ao dar início a esse lugar/momento, é preciso, primeiramente, reconhecer que os interlocutores deste estudo são sujeitos que não fazem parte do topo da cadeia hierárquica de poder, acesso e condições de existência. As aulas em formato virtual expuseram de maneira escancarada o pouco ou nenhum acesso

deles a experiências educacionais na rede municipal de ensino do município de Aparecida de Goiânia durante uma quarentena que determinou direta e indiretamente quem teria ou não o direito de estar em casa, proteger-se, ter acesso à educação, saúde, alimentação e, portanto, partilhar de iguais condições de existência.

Esse lugar/momento nasceu de nossas inquietações e inconformismos perante o momento de isolamento/distanciamento social, determinado por uma quarentena que privilegia uma minoria da população e fecha os olhos para os sofrimentos, riscos e negações que os sujeitos da periferia vivenciaram e ainda vivenciam nesses dois anos de pandemia da COVID-19. Nesse contexto é importante destacar que não só eu, mas também as/os estudantes inconformadas(os) com a negação dos três pedidos solicitados perante a Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia para a realização das aulas de dança em um parque da cidade, resolvemos criar um grupo extraoficial no WhatsApp para organizar encontros/aulas naquele espaço.

Destarte, foi no anseio de estar juntos, compartilhando da presença e afetação do outro, que as/os estudantes se reuniram para promover encontros extraoficiais, o que nos revelou a potência da resistência delas/deles perante normas e padrões opressores que nos foram impostos. Posicionei-me em defesa da urgência de vivências ao ar livre para essas/esses estudantes que estavam às margens de um isolamento inalcançável e me coloquei em risco para estar com elas/eles, reconhecendo essa ação e suas reverberações que serão descritas neste texto como um movimento de luta contra os efeitos da pandemia para os processos de criação coletiva, para o contato, para os afetos, para a presença e para a existência daqueles que seguiam invisibilizados.

Nesse contexto desigual, escolhi abrir mão do lugar privilegiado de uma professora que pode estar em casa para estar com eles/elas. Apesar do medo desse vírus que tem levado mães, filhos, avós, irmãos, amigos e tantos amores, vesti-me de coragem e cuidados necessários, como uso de máscaras, álcool gel e distanciamentos para tentar alternativas de me fazer presente na vida desses estudantes.

Nossos encontros no parque aconteciam às terças e quintas-feiras, das 17:30 às 18:30 horas, durante os meses de outubro e novembro, com a finalização do campo vivido em 29 de novembro de 2020. Necessário destacar que a pesquisa

de campo se encerrou, mas as aulas de dança no parque seguiram caminhando até dezembro de 2021⁶⁸.

O lugar escolhido por nós foi o Parque Lafaiet Campos Filho, que fica localizado na Rua Padre Marcelino Champagnat, S/N - Res. Village Garavelo, Aparecida de Goiânia – GO. A escolha por esse parque se deu devido a sua proximidade com as casas das/dos estudantes que iriam participar dos encontros. Apesar da maioria das/dos estudantes morarem próximo do parque, quatro meninas não tinham condições para chegar até ele, pois seus pais trabalhavam e não chegavam a tempo ou por falta de condições de transporte da família. Nesse momento eu, juntamente com as estudantes e seus pais, decidimos que as buscaria e as levaria para casa, assumindo a responsabilidade e os riscos, no entanto vale destacar que convivo com essas meninas desde 2013, conheço suas famílias e tenho uma relação de afeto e confiança com elas, por isso as mães/pais permitiram que eu as transportasse.

Nosso grupo que foi para o parque era composto por 12 estudantes. Na intenção de promover experiências coletivas sem distanciamento, que potencializariam as trocas de saberes – fazeres, elas e eles foram divididos em 3 grupos de convívio, ou seja, um grupo com irmã, irmão e um primo, um grupo com três primas e uma vizinha que chegava até o parque de carona com elas, um grupo composto por três meninas que eu buscava em casa e uma vizinha delas que chegava até o parque de moto com sua mãe. Vale reforçar que elas/eles já conviviam cotidianamente durante o isolamento, no entanto, mesmo em grupos de sua convivência, para os processos de experimentação e criação, as/os estudantes permaneciam o tempo todo de máscaras, fazendo uso constante de álcool em gel, e não compartilhavam suas garrafas de água.

Nossos encontros, visto por muitos como irresponsáveis, a partir de um discurso ultramoralista, que culpa as/os estudantes bem como suas mães e pais trabalhadores, que não tiveram escolha de ficar em casa pela alta disseminação do vírus. Sujeitos invisíveis, considerados protagonistas da culpa e vetores da pandemia, que na realidade são vítimas de históricas injustiças sociais, agravadas por um isolamento conduzido por um (des)governo racista, xenófobo, genocida,

⁶⁸ Hoje as aulas de dança no parque não acontecem mais, já que o projeto da Escola de Artes foi interrompido por tempo indeterminado e eu estou de volta em uma EMEI (Escola Municipal de Educação Integral).

preconceituoso e desigual. Para Santos (2020), a COVID-19 não é uma doença democrática, a qual não escolhe quem tem o direito de morrer ou viver, pois a população marginalizada e explorada pelo capitalismo não tem o direito de escolher “ficar em casa”. Tais reflexões nos revelam uma excessiva responsabilidade individual, que minimiza a responsabilidade do estado para com essas/esses estudantes e suas famílias.

Assumir o risco de vivenciar a dança durante a quarentena estabelecida para a educação pela prefeitura de Aparecida de Goiânia foi uma decisão difícil de se tomar, já que, legalmente, eu não poderia exercer a função de professora de dança presencialmente, pois corria risco de punição e ainda colocaria a minha saúde em risco, sem contar que as/os estudantes convivem diariamente em perigo, uma vez que seus pais precisam sair para trabalhar e enfrentar o vírus para garantir condições de sobrevivência. É importante destacar que os sujeitos marginalizados não tiveram a opção de cumprir a quarentena e dançar em um parque, ao ar livre, distante dos outros não os colocaria em uma situação de risco maior que aquela determinada pelo próprio sistema genocida do atual desgoverno brasileiro. Diante disso, aproximamo-nos da trajetória de Freire e Fals Borda, movida pela “utopia de um mundo” mais justo e solidário como nos aponta Mota Neto (2016)

A utopia, para eles, jamais significou o irrealizável. Ao contrário, sugeria a direção da luta, os motivos pelos quais lutar, o caminho a percorrer. Portanto, sem otimismo ingênuo, e nem pessimismo amedrontador, Freire e Fals Borda interpretaram a crítica e metodicamente a realidade em que viviam, denunciaram as estruturas de opressão, vislumbraram um mundo mais solidário e livre da desigualdade, da violência e do preconceito, construíram ferramentas científicas e pedagógicas para esta busca e se engajaram individual e coletivamente em projetos de transformação radical e estrutural da sociedade. (MOTA NETO, 2016, p. 332)

De acordo com as reflexões de Santos (2011, p. 81), “quando está em risco a sobrevivência da humanidade tal como a conhecemos, não ter medo é a atitude mais conservadora. Em suma, é preciso construir uma teoria da personalidade assente na coragem de ter medo”. Gostaria de deixar claro que tive muito medo de me colocar em risco, mesmo depois de ser privilegiada com a tão sonhada vacina⁶⁹, a qual ainda não havia chegado para todos os brasileiros, ainda tomada

⁶⁹ Com muita alegria anuncio que hoje, todas/todos as/os estudantes que participaram das aulas no parque estão vacinadas(os), conscientes de que vacinas salvam vidas e que o desgoverno deste

pelo medo desse vírus fui para o parque, já que o meu desejo de fazer algo por essas/esses estudantes foi maior que o meu medo.

Esses apontamentos são ancorados nas discussões que o sociólogo Boaventura de Souza Santos (2020) tem realizado em relação ao atual momento da pandemia e sua interpelação com as questões das crises políticas e sociais frente ao sistema capitalista, colonialista e patriarcal.

A quarentena provocada pela pandemia é afinal uma quarentena dentro de outra quarentena. Superaremos a quarentena do capitalismo quando formos capazes de imaginar o planeta como a nossa casa comum e a Natureza como a nossa mãe originária a quem devemos amor e respeito. Ela não nos pertence. Nós é que lhe pertencemos. Quando superarmos esta quarentena, estaremos mais livres das quarentenas provocadas por pandemias. (SANTOS, 2020, p. 32)

Dentro de um ensino que já excluía grande parte das/dos estudantes que vivenciam a realidade da escola pública no Brasil, a quarentena reafirmou esse lugar da valorização e determinação de padrões estéticos para dança e os sujeitos que dançam, determinando espaços em que tais sujeitos podem habitar ou não, onde essas e essas/esses estudantes marginalizados continuam predeterminados a territórios de exclusão, que nesse momento são as aulas virtuais e a falta de oportunidade ou condições para que todos participem. Diante disso, Boaventura Santos (2020, p. 15) nos revela que “qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros e impossível para um vasto grupo”. Logo, buscamos, durante os encontros, fomentar debates e reflexões que ecoavam dos corpos, lugares, momentos de dificuldades e alegrias, enquanto nos fortalecíamos de esperança⁷⁰ por dias melhores.

A Figura 33 representa nossas rodas de conversa e reflexões ao final de cada encontro no parque. Era nosso espaço de questionar temas relacionados às danças orientais árabes, aos processos criativos singulares e coletivos e ainda questões relacionadas à pandemia/quarentena, situações políticas e sociais que vivíamos naquele momento.

país é genocida, dificultou a chegada da vacina à população e, conseqüentemente, muitas vidas foram perdidas devido ao atraso na vacinação.

⁷⁰ Para Freire (2019, p.112) “não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero.”

Figura 33 – Roda de conversa: parque Lafhalet – Aparecida de Goiânia



Fonte: diário de campo, outubro de 2020

Pautada nas ideias de Freire, que deixam claro a importância de se contextualizar sentires e fazeres, nossas rodas de conversa eram orientadas na terceira *ideia-força*, a qual nos aponta que “na medida que o homem, integrado em seu contexto, reflete sobre esse contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito”. (FREIRE, 1980, p. 36, apud MOTA NETO, 2016, p. 205). Durante nossas vivências procurei estabelecer diálogos com o contexto sociocultural das/dos estudantes, provocando reflexões críticas acerca da realidade que circundava nosso fazer dança, para que fosse possível, ainda que inicialmente, levar as/os estudantes a constituírem-se como sujeitos conscientes. Diante disso, nossas experiências educacionais brotavam das relações mútuas de trocas entre nós, as quais permitiam que ambos fôssemos afetados e influenciados simultaneamente.

Nesse momento, enquanto professora da educação pública de Aparecida de Goiânia, reconheço meu “lugar” dentro do universo escolar e sigo caminhando na tentativa de atuar de maneira libertadora, já que a realidade desse espaço de ensino é marcada por um cenário de antagonismos e dificuldades, e ignorar tais conflitos é um ato de silenciar as diferenças. Enquanto partilhávamos nossos saberes, o processo de crescimento e aprendizado - ensino de todos os sujeitos

envolvidos se fortalecia. Assim,

Quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos. É produtivo, muitas vezes que os professores sejam os primeiros a correr riscos, ligando as narrativas confessionais às discussões acadêmicas para mostrar que de que modo a experiência pode iluminar e ampliar nossa compreensão do material acadêmico. Mas a maioria dos professores têm de treinar para estarem abertos em sala de aula, estarem totalmente presentes em mente, corpo e espírito. (hooks, 2017, p. 35-36)

- A árvore

A árvore representou simbolicamente nosso lugar de encontro e resistência, nosso lugar de insistência por processos coletivos de criação em dança. Acredito que a árvore nos acolheu ali, em suas raízes e sombras, diante do extenso espaço do parque, já que sempre nos reuníamos ao pé da árvore, quando chegávamos, para aproveitar sua sombra nas tardes quentes. Nossas aulas e nossas rodas de conversas aconteciam sempre nesse lugar: a árvore.

Nesse cenário de encontros e insistências, foi possível enxergar que o contato entre os sujeitos, mesmo que estabelecido por olhares e gestos, mesmo distantes uns dos outros, foi capaz de provocar trocas que desafiavam as visões hegemônicas de individualização da construção do conhecimento. Os momentos de construção e criação pautaram-se nas ideias de Paulo Freire acerca da pedagogia do oprimido, juntamente com os pensamentos de Boaventura Santos sobre a ecologia dos saberes, ao qual me abro para os saberes do outro, mas sem ser dominado pelo outro, então aprendemos juntos, pela troca e pelo diálogo, por meio da percepção singular de cada sujeito em que eu busquei questionar com o universalismo de saberes, fazeres e existires.

Nesse sentido, a perspectiva decolonial nos propõe questionar que, se todo saber foi produzido por algum corpo, em um determinado lugar e momento na história, é impossível afirmar que existam saberes universais, já que os saberes nascem a partir de experiências corporais entre sujeitos. Logo, durante as aulas no parque, ensinávamos e aprendíamos uns com os outros, em um processo de criação em que todos compartilhavam não somente saberes técnicos/estéticos, mas também estratégias para resistir-dançando e dançar-resistindo, na tentativa de romper com a lógica orientalista criada para as danças orientais árabes.

- As aulas no parque

Durante o contexto pandêmico, em que as aulas na Escola Municipal de Artes de Aparecida de Goiânia permaneciam em formato virtual, minha decisão de ir para o parque não poderia interferir nas aulas da turma que permaneceu no ensino remoto, já que as aulas no parque não eram do conhecimento da SME de Aparecida de Goiânia. Logo vivenciei dois formatos de aula, simultaneamente: às segundas e quartas-feiras aconteciam as aulas virtuais via aplicativo ZOOM, que já foram abordadas no 2º lugar/momento deste capítulo, o isolamento; às terças e quintas-feiras eram destinadas às aulas no parque. As aulas foram planejadas e executadas em quatro momentos:

Primeiro momento: Acolhimento

- Inicialmente, reuníamos-nos à sombra da árvore que ficava na entrada do parque, a qual se tornou nosso ponto de encontro em todas as aulas.
- À medida que as/os estudantes chegavam, estendiam suas cangas/toalhas em círculo, respeitando o distanciamento.
- Durante esse momento da chegada acontecia uma roda de conversa inicial, durante a qual dialogávamos sobre acontecimentos e assuntos diversos do nosso cotidiano.

Segundo momento: Sensibilização e preparação corporal

- Assim que todos chegavam, iniciávamos o processo de sensibilização e preparação corporal para a dança, por movimentos e ações que estimulavam mobilidade, liberdade criativa e conexão com a dança. Durante esse momento buscava trabalhar questões relacionadas à inibição/vergonha, já que por estarmos em um parque público havia movimentação de pessoas da comunidade, as quais, muitas vezes, paravam para assistir às aulas.

- Nossos primeiros encontros foram marcados por diversos episódios de timidez, que, conseqüentemente, limitavam e silenciavam os corpos dançantes desses sujeitos.

Terceiro momento: experimentação das Matrizes estéticas

- Do desenvolvimento das aulas no parque experimentamos diferentes movimentos com as matrizes estéticas que surgiram a partir de elementos do cotidiano, que deram origem ao nosso desenho cartográfico abordado inicialmente no capítulo 2, pág. 85 e detalhado no 1º lugar/momento deste capítulo, a escola. Dos elementos que se tornaram nossas matrizes estéticas: O véu vivenciado em casa que chegou ao parque metamorfoseado em asas; Os leques que foram vivenciados também em casa e foram para o parque; O bastão que percorreu os três lugares/momentos, na escola, em casa e no parque.
- Essa dinâmica pautou-se em um processo de construção e reflexão coletiva e contínua, incentivando as/os estudantes a explorarem uma diversidade de movimentos e movimentações possíveis para os elementos das danças orientais árabes (nossas matrizes estéticas) e seus corpos que já dançavam juntos, mas agora em um mesmo espaço e com liberdade para fruir.

Quarto momento: finalização

- As aulas eram finalizadas com um momento de serenidade e volta à calma com exercícios de respiração com muita conexão com a natureza. Nesse momento todos deitávamos olhando para as árvores, o céu, o pôr do sol, o anoitecer.
- Ao final de cada aula realizávamos uma roda de conversa, com o objetivo de ouvir e compartilhar as experiências vivenciadas, refletir sobre os conhecimentos construídos e ainda partilhar desejos e anseios futuros. As rodas de conversa também foram nossos momentos de discussão sobre as matrizes estéticas, suas preferências e escolhas para experimentar.

As aulas no parque seguiram esse modelo de planejamento e destinaram-se ao processo de criação. Importante destacar que as matrizes estéticas foram trabalhadas nas aulas on-line e expandidas nos espaços do parque com maior liberdade de movimentação e criação, já que em casa os espaços para essas vivências eram limitados e dificultavam as nossas experiências, enquanto no parque desfrutávamos de um vasto espaço para nossa prática, como podemos observar nas Figuras 34 a 36.

Figura 34 – Experimentação da matriz estética Leques – elemento das danças orientais árabes



Fonte: Diário de campo, outubro de 2020

Figura 35 – Experimentação da matriz estética Bastão – elemento das danças orientais árabes



Fonte: Diário de campo, outubro de 2020

Figura 36 – Experimentação da matriz estética Veu – elemento das danças orientais árabes que se transformaram em asas, quando chegou ao parque



Fonte: Diário de campo, outubro de 2020

O véu, matriz estética que começou a ser vivenciada ainda no modelo virtual de aulas, se transformou em asas quando chegamos ao parque. A escolha se deu pelo fato de algumas estudantes manifestarem o desejo de experimentar o elemento Veu Wings, também conhecido como asas de Isis nas danças orientais árabes. O interesse por esse elemento nasceu do contato com vídeos e fotos de suas manifestações durante o isolamento, e assim as asas chegaram ao processo de criação no parque. A Figura 37 nos proporciona observar algumas estudantes em momentos de experimentação e criação com os véus Wings.

Figura 37: Momento de experimentação da matriz estética asas – elemento das danças orientais árabes



Fonte: Diário de campo, outubro de 2020.

Das diferentes partilhas no parque, o desafio Tik-toker⁷¹ foi um momento marcante durante a construção de nossos processos de criação em danças orientais árabes. Por compreender a realidade e momento pandêmico histórico que envolviam o cotidiano dessas/desses estudantes, procurei trazer para o parque manifestações midiáticas que cercavam nosso fazer dança em casa e levantar reflexões e questionamentos acerca da influência da mídia na formação delas/deles. Reforço que sou consciente de que não basta trazer esses saberes cotidianos para o processo de ensino-aprendizagem, é preciso contextualizá-los de maneira crítica.

Nesse momento compreendi que, para alcançar processos pedagógicos pautados em uma perspectiva decolonial, era preciso estabelecer aproximações e negociações entre as danças da mídia com as danças orientais árabes, a fim de provocar tensionamentos, questionamentos e construir um outro olhar para essas manifestações, um olhar consciente de que essas danças são parte de um

⁷¹ Nome dado pelas/pelos estudantes aos desafios de dança, executados aplicativo das redes sociais, onde elas e eles são incentivados a reproduzir coreografias lançadas neste aplicativo de dança.

mecanismo de poder colonial que universaliza uma modernidade que foi projetada para alienar, invisibilizar e então controlar sujeitos, corpos, sociedades, culturas e histórias.

Algumas e alguns estudantes possuem perfis nas redes sociais destinados à dança, como podemos citar o aplicativo Tik-Tok⁷² em que eles passam horas do dia aprendendo (copiando) e compartilhando diversos estilos de movimentos e danças. Nesse universo digital as/os estudantes são bombardeados por informações que, no entanto, não são acessíveis a todas/todos. Diante disso, Boaventura Santos (2021, p.132) nos alerta para uma falsa “neutralidade da internet” e também para reflexões “sobre o direito à internet como um direito fundamental”, que ainda está longe de se concretizar.

Nesse sentido, a perspectiva decolonial me instigou a questionar que, se todo saber foi produzido por algum corpo, logo, os saberes construídos pelos aplicativos de dança fazem parte dos conhecimentos construídos por elas/eles durante o isolamento social provocado pela pandemia da COVID-19 e tornaram-se parte da nossa narrativa dançante durante distanciamentos e isolamentos de uma crise sanitária histórica.

Compreendo que o princípio da educação freireana consiste em partir do lugar de fala dos/das estudantes e não de um lugar estabelecido para eles/elas por um sistema de ensino hegemônico, que propõe conteúdos e não valoriza os saberes que os sujeitos carregam. Por isso, amparada pelas *ideias-força* (capítulo 2, p. 118) que nos propõe que o ato educacional deve estar contextualizado com a realidade das/dos estudantes e na IAP (capítulo 2, p. 108), que apoia a construção dos conhecimentos deve partir dos saberes dos sujeitos e o contexto que envolve o cotidiano deles, procurei dialogar com o universo digital em que as/os estudantes estavam imersos, por meio de uma experiência que pudesse partir dos saberes deles (danças midiáticas) para alcançar um processo criativo crítico e consciente.

⁷² Uma plataforma para criação e edição de vídeos pelo celular (IOS/ANDROID), que funciona como uma rede social para compartilhamento de vídeos de curta duração (de 15 a 60 segundos). Neste aplicativo são criados, consumidos e reproduzidos diversos vídeos de dança, conhecidos como as famosas dancinhas do tik-tok.

Durante nossos encontros no parque e também com a turma que permanecia em ensino remoto, foi-lhes proposto um desafio tiktok, que envolvia as danças orientais árabes e um challenge⁷³ do tik-tok escolhido por eles.

O desafio consistia em criar uma sequência de movimentos, entrelaçando o equilíbrio de uma garrafa de água na cabeça com os movimentos das danças orientais árabes, no entanto eles precisariam escolher a música, os movimentos, gravar um vídeo e postar no grupo e partilhar com os colegas no parque, no entanto não seria permitido copiar/reproduzir do tik-tok. Aqui, vale destacar que as/os estudantes que participavam das aulas no parque também frequentavam as aulas on-line, então elas e eles ficaram livres tanto para enviar o vídeo, quanto para compartilhar presencialmente, tal qual mostram as seis imagens da Figura 38.

Figura 38 – Challenge - momentos de desconstruções e construções outras em dança.
(*Conjunto de seis imagens)



Estudante A. - Parque, outubro de 2020



Prof. Kayara Pimenta - Parque, outubro de 2020

⁷³ Challenges: em inglês significa "desafios" e tem o objetivo de fazer vídeos e postá-los nas redes sociais para que outras pessoas tentem fazer igual.



Estudante L. Parque, outubro de 2020



Estudante M.C. outubro de 2020



Estudante MK. Em casa e no parque, outubro de 2020

Fonte: Diário de campo, outubro de 2020.

Essa atividade⁷⁴ do desafio foi construída durante quatro encontros, cuja finalização se deu em uma roda de conversa sobre as redes sociais e as influências que elas exercem em nosso cotidiano, bem como os padrões de corpo, beleza e vida que nos são impostos por meio de um modelo muito distante de nossas condições.

A Figura 39 representa uma de nossas rodas de conversa no parque, acerca das experiências com essa atividade. A roda foi dividida pelos grupos de convivência e criação para discussão e, posteriormente, uma roda coletiva com todas e todos.

Figura 39 – Diálogos – Estudantes do grupo asas em momento de diálogos e reflexões acerca do processo de criação



Fonte: Diário de campo, novembro de 2020

⁷⁴ Vídeos das atividades disponíveis em:

https://www.instagram.com/reel/CNtRHW-hA8i/?utm_medium=copy_link

https://www.instagram.com/dancaencontros/reel/CNtOdcbhTz6/?utm_medium=copy_link

Acerca dessas reflexões, as/os estudantes expressaram os seguintes questionamentos:

Na internet todo mundo é feliz, mas na realidade muita gente tem vergonha da própria casa. Nós queremos uma vida que não é nossa. (Aluna M.C. 11 anos)

Eu não consigo fazer as dancinhas do tik-tok, aí fico triste pois passo horas tentando acertar mas não consigo. (Aluna L. 10 anos)

Eu tenho vários challenges no meu tik-tok e também no meu canal do youtube, mas recebo muitas críticas por conta do meu jeito de dançar. As pessoas ao meu redor me chamam de homossexual, as vezes eu choro, as vezes eu apago os vídeos, mas tem muito menino do mundo todo dançando e penso que eles também devem sofrer preconceito. (Aluno G. 15 anos)

A partir dessa roda de conversa foi possível perceber o quanto a internet colabora para a manutenção de uma monocultura de saberes, fazeres e existires. Os aplicativos de dança impõem padrões de movimento, corpo e até mesmo de existência, que caminham reforçando a alienação de sujeitos e perpetuação de paradigmas e estereótipos. Nesse momento as ideias de Paulo Freire e Fals Borda vão ao encontro das reflexões de Boaventura de Souza Santos quando nos explica que:

Da perspectiva das epistemologias do Sul, a sociedade do conhecimento, tal como é defendida por autores do Norte global, significa o reforço da monocultura dos saberes científicos e tecnológicos, com total desprezo pela diversidade epistemológica do mundo. Curiosamente, a internet, considerada um dos pilares da sociedade do conhecimento, tem permitido a circulação de outros saberes, frequentemente transmitidos em línguas não imperiais. (SANTOS, 2021, p. 133)

Diante disso, posso declarar que consegui, ainda que de maneira inicial, alcançar com as/os estudantes a percepção dessas questões que envolvem a dança no cotidiano deles, para que sejam capazes de desconstruir e reinventar seu fazer dança a partir de um aprender-ensinar plural. Sigo plantando sementes para descolonização da dança na escola, mesmo consciente de que essa caminhada seria longa e cheia de desafios.

- O processo criativo em dança

Os processos de construção e criação no parque são frutos de experimentações, diálogos, movimentos e criações construídos coletivamente pelos/pelas estudantes. Minha prática artístico-pedagógica se dedicou a compartilhar técnicas e estéticas que envolvem as manifestações dançadas com cada matriz estética (leque, bastão e asa), ou seja, como manusear os elementos das danças orientais árabes, que aqui representavam nossas matrizes estéticas; em quais manifestações das danças árabes esses elementos estão presentes; quais as vestimentas utilizadas e os estilos musicais que acompanham cada manifestação.

Reforço a importância de proporcionar às/aos estudantes vivências corporais para que possam construir seu próprio caminho de criação a partir das práticas coletivas com as matrizes estéticas presentes em nosso desenho cartográfico, que foram trabalhadas no Parque: bastão, leques e asas. As vivências corporais com os elementos aconteceram em grupos de convivência, nos quais todas e todos tiveram a oportunidade de experimentar cada um deles, para então escolherem com qual elemento cada grupo iria construir seu processo criativo.

As Figuras 40 a 44 demonstram alguns dos diversos momentos de experimentação e criação no parque.

Figura 40 – Leques - Estudantes M.C., C. e N., em momentos de criação com o leque: uma fusão das danças orientais árabes com a dança coreana (fan-dance) conhecida então como fan-véu



Fonte: Diário de campo, novembro de 2020

Figura 41 – Said - Estudantes F., M.K. e M.R., em momentos de criação com o bastão. Elemento das danças orientais árabes



Fonte: Diário de campo, novembro de 2020

Figura 42 – Asas de Isis - Estudantes Ch., A. e L. em processo de criação com a matriz estética asas: que representam o Véu Wing, elemento das danças orientais árabes



Fonte: Diário de campo, nomenbro de 2020

Figura 43 – Coletividade - Estudantes e seus grupos de convivência em processo de criação coletiva com as matrizes estéticas



Fonte: Diário de campo, novembro de 2020

Figura 44 – Diálogos - estudantes em momento de trocas e reflexões durante o processo de criação



Fonte: Diário de campo, novembro de 2020

O processo artístico e pedagógico desenvolvido no parque enfrentou algumas dificuldades, entre as quais podemos citar:

- A chuva, que por vezes impediu a realização das aulas;
- As intervenções externas diversas, já que estávamos em um parque público;
- A presença dos meus filhos de cinco anos durante todas as aulas, visto que eu precisava dividir minha atenção entre eles e as/os estudantes, no entanto algumas mães que estavam sempre presentes nas aulas se tornaram minha rede de apoio no cuidado com as crianças.

A falta de uma rede de apoio foi uma realidade vivida não só por mim, mas por milhões de mulheres/mães que precisaram se desdobrar e se reinventar para dar conta das demandas de trabalho atravessadas pelos afazeres domésticos e cuidados com os filhos. Destaco que meu lugar de fala durante a pandemia da Covid-19 foi o das professoras da educação pública ou privada, que precisavam ministrar ou gravar aulas on-line com a presença das/dos filhas/filhos em casa e ainda assistir às aulas das/dos filhas/filhos, já que as escolas estavam fechadas. Nesse contexto, Laura e Davi fizeram parte de todos os momentos que vivenciamos no parque.

Nossas experiências durante o processo artístico pedagógico resultaram na ideia de promover uma apresentação em formato drive-thru para os familiares. O evento aconteceu no mesmo lugar em que vivenciávamos as aulas de dança, no dia 29 de novembro de 2020, um domingo à tarde, para que os pais pudessem participar. Todo o processo, desde a escolha de um drive-thru, da música, dos elementos, do figurino e construção coreográfica partiu das/dos estudantes, mediados por mim.

Durante minha prática artística pedagógica nos ensaios procurei estimular a liberdade de criação das/dos estudantes e o diálogo coletivo durante a construção das performances. É importante reforçar que as/os estudantes estavam divididos em três grupos de convivência, dos quais nasceram três criações que deram origem a nossa apresentação de dança, cada uma guiada por uma matriz estética.

O processo de criação das/dos estudantes pautou-se, de maneira geral, nas seis *ideias-força* de Paulo Freire, com ênfase na sexta *ideia-força*, a qual nos assegura que

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer cultura e a história... (FREIRE, 1980, p. 39, apud MOTA NETO, 2016, p. 205)

Amparou-se também nos cinco princípios da IAP de Fals Borda, com ênfase no quarto princípio, que aponta para uma “busca mutuamente respeitosa da soma de saberes entre o conhecimento acadêmico formal e a sabedoria informal e/ou experiência popular”. (MOTA NETO, 2016, p. 278)

Metodologicamente, nossa construção coletiva no parque se deu por meio das *ideias-força* e da IAP, em conexão com a Ecologia dos Saberes de Santos (2019, p. 27), que nos propõe “resgatar os saberes suprimidos, silenciados e marginalizados” e aguçar para além do fazer, um fazer consciente, fazer histórico, fazer crítico, fazer social e político, por meio da diversidade, a qual ele denomina de “ecologia dos saberes”.

Isto é o reconhecimento da copresença de diferentes saberes e a necessidade de estudar as afinidades, as divergências, as complementaridades e as contradições que existem entre elas, a fim de maximizar a eficácia das lutas de resistência contra a opressão. (SANTOS, 2019, p. 28)

Os pensamentos de Boaventura Santos me ajudaram a compreender que ecologia dos saberes parte das experiências construídas na convivência entre múltiplos saberes incompletos, suas perspectivas e diferenças para que saberes outros possam emergir. Nesse contexto, durante os momentos de criação, foi possível observar a participação de cada estudante com ideias, movimentos e saberes. Destarte, foi possível enxergar de maneira explícita como minha prática artístico-pedagógica por um olhar decolonial fez diferença no fazer dança delas e deles, apreendida por meio da autonomia para criar e fruir, da partilha de saberes, de uma escuta sensível do outro, da valorização dos saberes do outro, dos diálogos coletivos que eles promoviam e, principalmente, de uma tomada de consciência, ainda que de maneira inicial.

Confesso que, apesar de os meninos participarem de todas as aulas, realizarem as mesmas experiências e técnicas de movimento que as meninas, no momento de escolha do elemento e da performance, eles optaram por um Said, que é uma dança folclórica dançada por homens e mulheres, assim como também

optaram por movimentos masculinos. Isso deixa claro que o sistema e as estruturas vigentes de sociedade ainda não nos possibilitam romper com determinados padrões e estereótipos tais como: as questões de gênero na dança, que ainda persistem em processos hegemônicos; a dicotomia masculino-feminino muito presente e reforçada na prática das danças orientais árabes.

Dessa forma, reconheço que a colonização segue impregnada em nosso inconsciente e reverbera em silenciamentos ocultos, ou seja, os meninos gostavam de estar ali, vivenciaram todas as experiências, tomaram consciência de que eram livres para dançar, mas, apesar de suas famílias compreenderem seu fazer dança, na hora de dançar perante a comunidade as amarras coloniais os oprimiram e, conseqüentemente, isso compromete a formação crítica desses meninos. Nas falas das/dos estudantes é possível perceber um preconceito velado que determinou suas escolhas na hora de dançar.

Nós escolhemos a dança com o bastão pois é uma dança folclórica e pode ser dançada por homens e mulheres junto. Então nos três podemos dançar juntos. (Estudante M.R. 13 anos)

As pessoas me perguntam se eu vou dançar igual as meninas, só porque eu danço aqui. Eu sei dançar igual elas, mas vou dançar folclore né, todo mundo dança junto. (Estudante F. 15 anos)

Das experiências vividas no processo de criação nasceu o desejo de um ensaio de fotos dos grupos e suas matrizes estéticas, para registrar nossa (re)existência diante de um ano pandêmico que ficará marcado na história de cada um de nós. Importante destacar que as/os estudantes escolheram a cor e as palavras de representatividade de suas máscaras. Durante o ensaio elas e eles também foram responsáveis por conduzir as poses e movimentos das fotos juntamente com o fotógrafo.

- A Finalização do Campo Vivido: no parque

Começo reafirmando que a intenção desse campo vivido não se pautou na construção de uma performance enquanto apresentação de um produto das aulas de dança ao final de um ano letivo. Logo, este estudo direcionou suas insistências e reflexões na busca por possibilidades *outras* para ensinar-aprender dança na escola, investigando suas raízes e como essas raízes metaforicamente florescem

e dão frutos. Assim, nos aventuramos a reviver um corpo que gerou a vida, além dos momentos e conflitos que essa nova realidade provocou em meu “ser”.

Essa trajetória, amparada pelas perspectivas decoloniais de ensino, procurou promover experiências artísticas e pedagógicas em dança que, nesta pesquisa, utilizamos as danças orientais árabes, mas poderiam ser outras manifestações. Portanto, das diversas experiências que compartilhamos singular e coletivamente, de maneira autônoma e consciente, floresceram poéticas danças.

Nosso campo vivido foi finalizado dia 29 de novembro de 2020, com a apresentação de uma performance para os familiares e a comunidade, em formato de Drive-thru, que teve início às 17 horas. O formato inicial de Drive-thru não aconteceu, visto que alguns familiares não estavam de carro, outros desceram dos carros e se posicionaram próximo ao espaço do parque em que aconteceria a performance. Vale destacar que a apresentação não aconteceu ao pé da árvore onde nos encontrávamos devido ao posicionamento do sol, o qual não favorecia a filmagem.

Todos os figurinos utilizados pelas estudantes fazem parte do meu acervo de dança. O momento do encontro com elas usando figurinos que representam minha trajetória dançante foi muito marcante. Uma das meninas usou minha primeira roupa de dança do ventre (do ano de 2002). O figurino dos meninos foi construído com roupas deles e acessórios do meu acervo. O motivo das/dos estudantes usarem figurinos do meu acervo, deixa claro a falta de incentivo e recursos da SME de Aparecida de Goiânia, destinados à arte-dança na escola.

Destaco ainda que todo o material utilizado para a realização das aulas na escola, tanto no modelo virtual quanto as realizadas no parque, são meus e foram adquiridos ao longo de minha trajetória. Tanto na EMEI em que trabalhei por 6 anos, quanto na escola de artes nunca me foram disponibilizados: som; figurinos; sala adequada para as aulas de dança; pacote de dados; recursos para as aulas on-line; e, conseqüentemente, condições de trabalho, o que escancara o descaso que a arte vem sofrendo há anos nas escolas públicas e se agravarão ainda mais com as constantes ações desse atual desgoverno do nosso país, que revelam um verdadeiro desmonte da arte na educação.

Nessa ocasião faz-se importante destacar que procurei enxergar a prática de ensino pelo olhar daqueles que vivenciaram a dança e suas possibilidades em

momentos de tamanha fragilidade social. Para isso realizamos a filmagem das performances, as quais deram origem a um videodança⁷⁵, aprovado na Lei Aldir Blanc⁷⁶ de Aparecida de Goiânia.

Dançamos histórias enquanto fazíamos história. Encerramos esta pesquisa, mas nossas aulas no parque seguiram caminhando e agora com aprovação da SME de Aparecida, devido à repercussão da nossa dança no parque. Finalizo este capítulo dizendo que permanecemos no parque durante todo ano de 2021 e, em janeiro de 2022, as atividades da Escola Municipal de Artes de Aparecida de Goiânia foram encerradas pela SME, sem justificativas coerentes e por tempo indeterminado.

Após três anos lutando para que cada estudante e a comunidade aparecidense tivesse garantido seu direito a espaços públicos para vivenciar e experimentar diversas manifestações da arte, a escola foi fechada por motivos políticos relacionados às relações de poder que envolvem a educação pública. Esse descaso com a Escola de Artes e, principalmente, com todas/todos as/os estudantes que utilizavam esse espaço, reforça a falta de seriedade na construção de políticas públicas voltadas para a valorização da arte em nosso país. Logo, por meio de uma videochamada, dois dias antes do retorno às aulas, todas e todos professores da escola foram convocados a retornar para as Escolas Municipais de Educação Integral (EMEI's).

Diante desse cenário, iniciei uma nova caminhada. Agora, é urgente e necessário lutar pela presença da dança na escola e continuar (re)existindo a toda e qualquer opressão que silencie nossa voz, enquanto busco outros caminhos para que o grupo “Encontros”⁷⁷ não deixe de existir. Assim, “preciso reconstruir a história do nosso amor para apreender todo o seu significado. Ela foi o que permitiu que nos tornássemos o que somos; um pelo outro, um para o outro.” (GORZ, 2012, p. 6). Declaro então que continuarei semeando dança, arte e afeto na vida de cada uma/um das/dos estudantes que caminharem comigo.

⁷⁵ O Videodança encontra-se disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GH-DM44UEq0>

⁷⁶ Lei que dispõe ações emergenciais destinadas ao setor cultural a serem adotadas em decorrência dos efeitos econômicos e sociais da pandemia da Covid-19. Disponível em: <http://portalsnc.cultura.gov.br/normativos-lei-aldir-blanc/>

⁷⁷ Encontros: nome dado pelas/pelos estudantes a esse grupo de sujeitos que dançavam no parque. O grupo foi contemplado na Lei Aldir Blanc – 2020 e também na Lei Aldir Blanc – 2021.

As figuras a seguir retratam o florescer das sementes que plantei durante todo o ano de 2020, atravessado pela pandemia da Covid-19. E sigo semeando por meio de micropolíticas, pequenas ações e grandes insistências, pois, se cada um de nós plantarmos uma semente na vida de uma/um estudante, a educação pública no Brasil muda.

É o momento, agora, de apreciar nosso espaço fotográfico, fruto do desabrochar de sujeitos dançantes e suas experiências artístico-pedagógicas em dança por um olhar decolonial.

Galeria do Tempo:

Eternizando momentos - nosso lugar de insistências e resistências

Fotografia e filmagem: Luiz Fernando Zutto, novembro de 2020.

Sessão 1 – Sujeitos dançantes, cores e (re)existências



Estudante C. – Azul de Diversidade



Estudante Ch. Amarelo de Dança



Estudante L. - Azul de Amor



Estudante M. - Laranja de Luta



Estudante L.F. amarelo de encontro



Estudante M.K. - Rosa de Diferença



Estudante L. – Vermelho de fé



Estudante M.C. - Lilás de Corpo



Estudante A. Rosa de Afeto



Estudante MK. – Rosa de Diálogo



Estudante N. Verde de Resistência



Laura – Rosa de Amor



Davi – Vermelho de Vida



Kayara – Verde de Esperança

Sessão 2 - Leques

Dançando a Diversidade por meio do Diálogo – Nosso Corpo, nossa Resistência



Diversidade, diálogo, corpo e resistência



Diversidade



Resistência



Corpo



Diálogo



Coletivo – matriz estética leque

Sessão 3 – Asas
Dançaremos com Afeto, Amor e Fé



Afeto, Amor e Amor



Afeto



Dança



Amor



Fé



Coletivo - Matriz estética Asas

Sessão 4 – Bastão
As diferenças se encontram na luta



Luta, Diferença e Encontro



Encontro e Luta



Diferença



Coletivo: Matriz estética bastão

Sessão 5 – A árvore

As diversas faces do todo







Sessão 6 – Dançar para (Re)existir
Apresentação no Parque



Sujeitos dançantes – Experiências educacionais decoloniais e danças *outras*



Apresentação de Said, com bastão: Estudante L.F., estudante M.K. e estudante M.R.



Estudante Ch. Véo Wing – Asas



Estudante L. Véo Wing – Asas



Estudante M.C. – Leques



Estudante M.K – Bastão



Estudante MK. – Leques



Estudante A. Véu Wing - Asas



Estudante C. – Leques



Estudante N. – Leques



Professora Kayara Pimenta



Seguiremos Todas/todos Juntas/juntos Dançando para (Re) Existir

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O parto me levou a compreender meu lugar no mundo, minha força feminina, minhas raízes e minha fé. Portanto, relacionar essa experiência corporal intensa e transformadora com as “experiências educativas” vividas com as/os estudantes em momentos de gestação-criação de caminhos *outros* para a dança na escola reverberaram marcas de um corpo que dançou, que conseguiu parir, que amamentou, que chorou, que embalou, que resistiu, ensinou e aprendeu com o *outro*, o que jamais se aprenderia nos livros, a ser “Mãe” a ser uma “Professora amorosa”. Nesta caminhada, o partejar se concretizou no nascimento de sujeitos conscientes de si e do mundo, ao mesmo tempo em que eu “renascia”.

Nossa caminhada dançante durante este estudo, que nasceu das inquietações e experiências geradas pelo ato de parir duas novas vidas, que transformaram meu olhar, meu fazer e meu existir na dança e no mundo, foi trilhada ao lado daqueles que me fizeram renascer: Minha filha, meu filho, as/os estudantes da Escola Municipal de Artes de Aparecida de Goiânia e proposta de ensino em danças orientais árabes que construímos, desconstruímos e reconstruímos juntas/juntos durante um momento histórico que atravessou nosso percurso, a pandemia da COVID-19.

Em síntese, o referencial teórico apresentado no capítulo I amparou a proposta desta pesquisa para investigar o processo de criação em dança na Escola Municipal de Artes de Aparecida de Goiânia, a partir um olhar decolonial para a prática artística e pedagógica. Pelo diálogo e pela coletividade construímos juntas possibilidades educacionais *outras* para o ensinar-aprender dança na escola pública, na tentativa de romper paradigmas, promover a valorização das diferenças e dos saberes-fazer *outros*, que nesta pesquisa, especificamente, foi sobre as danças orientais árabes, mas que podem ser diversas manifestações da dança. Assim, na tentativa de (re)pensar as relações existentes entre corpo-dança-espço, buscou-se promover experiências e construir alternativas para ressignificar a esfera do saber sensível, construído na diferença, na potência dos encontros com o outro, com o mundo e consigo mesmo.

Ainda percorrendo o capítulo I, concluímos que a corporeidade nasce dos atravessamentos, vivências e experiências corporais de liberdade ou opressão, para cujos conhecimentos inscritos no corpo dos sujeitos que dançam e sua

corporeidade procurou-se construir alternativas decoloniais para os processos de criação, pautados em saberes e fazeres não hegemônicos, como podemos citar as manifestações corporais que as/os estudantes carregavam, as habilidades técnicas dos meninos, similaridades e diferenças encontradas por elas e eles acerca das danças orientais árabes e as danças vivenciadas, por exemplo, em seus contextos. Logo, a construção de uma prática artística e pedagógica em dança por meio de perspectivas decoloniais empenhou-se em explorar as poéticas corporais da vida cotidiana entrelaças, enraizadas nas discussões sociais e críticas do mundo vivido aos movimentos técnicos e estéticos das danças orientais árabes.

Nas trilhas do capítulo II, a metodologia deste estudo foi conceituada e estruturada. Destarte, o processo de criação em dança pautou-se nas seis “*ideias-força*” que estruturam pedagogicamente a educação popular defendida por Paulo Freire, bem como na *investigação-ação participativa (IAP)* presente na trajetória “sentipensante” de Fals Borda e entrelaçadas à Ecologia dos Saberes, proposta por Boaventura e foi desenhado pelas experiências sociais da cartografia proposta por Sueli Rolnik e pela cartografia inventiva presente no trabalho de Marlini Dorneles de Lima. O conceito de cartografia contemplado ainda no capítulo I orientou a construção e criação dos lugares/momentos que escreveram e delinearão espaços, experiências, encontros, reflexões e inquietações que atravessaram meu corpo, minha escrita e todo o processo de criação partilhado com as/os estudantes.

Como foi exposto no capítulo III, os desenhos cartográficos desta pesquisa nos revelaram três lugares/momentos, os quais foram se desvelando ao longo dos encontros e afetações, e foram atravessados pela pandemia da COVID-19 que desenhou outros lugares para nosso campo vivido. Inicialmente programado para durar de fevereiro a maio de 2020, nossa pesquisa de campo estendeu-se até novembro de 2020, percorrendo então o lugar/momento da escola, do isolamento e do parque, na esperança de um retorno presencial, o qual não aconteceu até o término deste estudo.

Apesar de todo sofrimento, a pandemia nos proporcionou uma multiplicidade de dispositivos para o aprender-ensinar dança, seja por meio de uma tela virtual em diversos espaços/lugares da casa, seja em um parque à sombra de uma árvore, fazendo ecoar, diversos modos de estarmos juntos ainda que afastados do contato com o outro.

As experiências e sobre(vivências) que atravessavam nossos corpos e tentavam nos silenciar, tornaram-se fôlego para resistir com(vida). Logo, nossos encontros eram muito esperados não só pelas/pelos estudantes, mas também por mim, já que no parque eu poderia ser somente uma professora de dança com suas/seus educandas(os), livre das diversas funções e obrigações domésticas invisibilizadas pela sociedade, que invadiram os espaços da minha prática pedagógica.

Assim como as mulheres, mães, avós, que deixaram as aulas ainda no modelo virtual de ensino-aprendizagem, a exaustão gerada pela sobrecarga das demandas domésticas e do trabalho por vezes me fez pensar em desistir. Minha vontade de enfrentar esse momento de incertezas e estar com minhas/meus estudantes me fizeram continuar caminhando, mesmo que para isso fosse preciso me colocar em risco e levar comigo meus filhos. Aqui, eu não estava só, e por estarmos juntas/juntos conseguimos continuar dançando para (re)existir, mesmo que distantes.

A partir das experiências vividas e de nossas constantes insistências para continuar dançando, compartilhamos saberes a partir do diálogo e da coletividade, construímos processos decoloniais de criação em dança e, por conseguinte, acredito que, a partir dos múltiplos conhecimentos, diálogos, silêncios e principalmente do respeito mútuo aos saberes e experiências que cada um de nós carregávamos alcançamos a transformação e emancipação desses sujeitos, ainda que de maneira inicial.

Quando somos capazes de compreender as experiências dos sujeitos, somos capazes de refletir criticamente nossas próprias experiências determinantes e determinadas e assim conseguimos seguir em direção a uma educação verdadeiramente transformadora, capaz de transpor as barreiras e colonialidades presentes nos sistemas de ensino-aprendizagem da dança na escola, em busca da formação integral do sujeito. Diante disso, ao final desta caminhada, compreendi que o termo “Dança do Ventre” se refere a uma construção hegemônica para explorar e subjugar as danças presentes nos países árabes, portanto, passei a utilizar o termo “danças orientais árabes” que envolvem diversas danças e não uma única dança do ventre. Descobri que, quando a pesquisa nos transforma, é sinal de que vale a pena pesquisar, ensinar-aprender e a lutar com elas/eles e por elas/eles.

Seria incoerente afirmar que superamos todas as opressões e subalternidades que cercam nossos corpos e nossas danças, mas a partir dos estudos de Lima e Silva (2017) foi possível depreender que, os encontros e as experiências vividas com as manifestações das danças orientais árabes proporcionaram às/aos estudantes momentos de descobertas, construções e desconstruções de seus movimentos e técnicas, entrelaçadas a seus próprios movimentos corporais, expandindo o seu fazer dança. Logo deduzimos que esses saberes trazidos pelos sujeitos dançantes, construídos por diferentes culturas, histórias, tempos e lugares por onde nossos corpos andaram e se expressaram foram fundamentais para a construção de vivências coletivas, plurais, dialógicas e autônomas, conseqüentemente, alcançamos uma dança legítima, cheia de diversidades e possível a todos os corpos.

Desse modo, é importante reafirmar que o processo de criação em dança não se resume apenas à construção de um produto ou performance, ele envolve toda uma prática artística e pedagógica amparada por perspectivas decoloniais, pelas quais os saberes inscritos no corpo que dança, bem como sua corporeidade, perpassam caminhos pautados em saberes *outros*, ou seja, conhecimentos não hegemônicos para ensinar-aprender dança no contexto escolar. Portanto, numa ação decolonial ao olhar para o título do meu trabalho, é possível reconhecê-lo como uma tentativa de desconstruir nossa maneira de enxergar o processo de criação em dança.

Para Freire não existe educação autoritária sem negar a liberdade do outro, ou seja, para romper com o autoritarismo é necessário que práticas pedagógicas pautadas na liberdade, não sejam silenciosas. Diante disso, cabe a mim, enquanto professora concursada em uma rede municipal de ensino, reconhecer meu lugar de privilégio e lutar para que o acesso a dança e outras linguagens da arte seja possível a todos os sujeitos desta comunidade.

Tendo em vista o que foi mencionado, destaco minhas constantes insistências e resistências aos modelos de educação que continuam reforçando os princípios de uma relação vertical para a prática pedagógica, pautada na reprodução de conteúdos, a que Paulo Freire chamou de educação bancária. Durante toda a trajetória desta pesquisa, minha maior preocupação concentrava-se, em estar sempre alerta quanto à reprodução e perpetuação de padrões coloniais durante os processos de ensino-aprendizagem. Reforço, aqui, que sou

consciente de que o ensino público ainda está longe de uma educação dialógica e plural, pautada nas perspectivas decoloniais e que por vezes caímos em armadilhas criadas pelo colonialismo, por isso é necessário que estejamos sempre vigilantes.

É fato notório que, a partir das experiências educacionais decoloniais em dança, vividas e partilhadas em grupo, acredito ser possível educarmos para a transgressão das doutrinas e paradigmas hegemônicos que conduzem as/os estudantes cada vez mais para um universo competitivo, individualista, racista, sexista que rejeita a alteridade do ser e saber dos indivíduos. Dessa maneira, concordo com Boaventura Santos que nos propõe uma ruptura epistemológica entre ciência e senso comum, objetivando a construção de um novo senso comum a partir do conhecimento científico, o que ele denominou de conhecimento-emancipação, o qual não tem a intenção de ser superior, mas sim transformador.

Destarte, as trilhas deste estudo se fizeram em mim, no meu “eu”, no meu caminhar em um processo de olhar para o meu interior e ser capaz de perceber o silêncio daqueles que se fazem presentes e ser capaz de escutar o meu silêncio. Caminhei, portanto, reconhecendo que somos corpos políticos em movimento, almejando ressignificar meus “eus”, meu ser no mundo e a minha prática, para que a dança se torne nosso lugar de resistência e esperança, seja nosso corpo não apenas um corpo dançante, mas um corpo reflexivo, capaz de romper com as barreiras impostas pelos preconceitos coloniais que nos segregam, silenciam e nos tornam invisíveis.

Por fim gostaria de relatar que a escola Municipal de Artes de Aparecida de Goiânia nasceu junto com esta pesquisa. Durante todo nosso campo vivido acompanhamos as dificuldades, lutas e resistências para que a escola conquistasse seu lugar na educação pública de Aparecida de Goiânia e hoje finalizo essa caminhada ao mesmo tempo em que a Escola Municipal de Artes de Aparecida de Goiânia deixa de existir, unida a forças políticas locais de integralização do ensino e julgada como um órgão dispendioso. Um sonho foi cerceado, mas a vontade de lutar por práticas artísticas e pedagógicas decoloniais em dança na escola continua.

Nessas linhas finais, exaltam-se todas as danças, todas as práticas de danças árabes afora de seus territórios natais, todos os corpos, todos as/os estudantes de rede pública e todas as professoras e professores que são

resistência todos os dias neste país. As linhas são as últimas, mas a pesquisa não para e as possibilidades de olhar para estes sujeitos dançantes continua viva em cada escola e em cada professor(a) que assim como eu vê a possibilidade de pesquisar, questionar, lutar contra toda e qualquer forma de opressão que tente nos silenciar e dançar para (re)existir.



OBRIGADA POR CAMINHAR CONOSCO!

MIL NAÇÕES MOLDARAM MINHA CARA
MINHA VOZ USO PRA DIZER O QUE SE CALA
O MEU PAÍS É MEU LUGAR DE FALA

MIL NAÇÕES MOLDARAM MINHA CARA
MINHA VOZ USO PRA DIZER O QUE SE CALA
SER FELIZ NO VÃO, NO TRIZ, É FORÇA QUE ME EMBALA
O MEU PAÍS É MEU LUGAR DE FALA
MIL NAÇÕES MOLDARAM MINHA CARA
MINHA VOZ USO PRA DIZER O QUE SE CALA
SER FELIZ NO VÃO, NO TRIZ, É FORÇA QUE ME EMBALA
O MEU PAÍS É MEU LUGAR DE FALA

PRA QUE SEPARAR?
PRA QUE DESUNIR?
PRA QUE SÓ GRITAR?
POR QUE NUNCA OUVIR?
PRA QUE ENGANAR?
PRA QUE REPRIMIR?
POR QUE HUMILHAR E TANTO MENTIR?
PRA QUE NEGAR QUE ÓDIO É O QUE TE ABALA?
O MEU PAÍS É MEU LUGAR DE FALA
O MEU PAÍS

MIL NAÇÕES MOLDARAM MINHA CARA
MINHA VOZ USO PRA DIZER O QUE SE CALA
SER FELIZ NO VÃO, NO TRIZ, É FORÇA QUE ME EMBALA
O MEU PAÍS É MEU LUGAR DE FALA

8PRA QUE EXPLORAR?
PRA QUE DESTRUIR?
POR QUE OBRIGAR?
POR QUE COAGIR?
PRA QUE ABUSAR?
PRA QUE ILUDIR?

E VIOLENTAR, PRA NOS OPRIMIR?
PRA QUE SUJAR O CHÃO DA PRÓPRIA SALA?
NOSSO PAÍS, NOSSO LUGAR DE FALA
O MEU PAÍS É MEU LUGAR DE FALA
NOSSO PAÍS, NOSSO LUGAR DE FALA
NOSSO PAÍS, NOSSO LUGAR DE FALA

ELZA SOARES



REFERÊNCIAS

ALBÁN ACHINTE, Adolfo. Pedagogías de la re-existencia: artistas indígenas y afrocolombianos. In: WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniais**: practicas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. Tomo I. p. 443-468.

ARAÚJO, M. A. Lima. **Os sentidos da sensibilidade**, sua fruição no fenômeno do educar. Salvador: EDUFBA, 2008.

AMARAL, Lilian; BARBOSA, Ana Mae [orgs.]. **Interterritorialidade**: mídias, contextos e educação. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. GEARTE – fórum (aberto) aos diálogos entre arte e educação. **Revista GEARTE**. Porto Alegre, v. 6, n. especial, p. 82-96, abr. 2019.

BALASKAS, Janet. **Parto ativo**: Guia prático para o parto natural (a história e a filosofia de uma revolução) – 3. ed. rev. atual. e aumentada – São Paulo: Ground, 2015.

BALDI, Neila. Para pensar o aprenderensinar dança a partir de uma perspectiva decolonial. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 3 n. 3 – p. 293-315 (out/2017 – jan/2018).

BALDI, Neila; MARQUES, Thaís; NASCIMENTO, Djenifer. Meia-volta na Ciranda: Reflexões sobre decolonialidade na Dança. **Revista interitérios**. Caruaru, v. 5 n. 8 – p. 110-120, 2019.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo, Editora Unesp, 2009.

_____. Arte-educação pós-colonialista no Brasil: Aprendizagem triangular. **Comunicação e Educação**. São Paulo, (2): p.59 a 64, jan./abr. 1995.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. 2. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC. 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> acessado em 18 de setembro de 2019.

CANDAU, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Heloísa Pezza Cintrão; Ana Regina Lessa. 4. ed. 8. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia**. Coleção Cultura é o quê? vol. 1. Secretaria de Cultura/Fundação Pedro Calmon. Salvador: 2019, Consultado em 15.08.2020, http://www.cultura.ba.gov.br/arquivos/File/oqeculturavol_1_chaui.pdf.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra 2018.

FERRAZ, Maria Corrêa Heloísa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **Arte na educação escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves de; PAIVA, Warla Gianly. Reflexões sobre a disciplina de estágio curricular obrigatório I e II do curso de licenciatura em dança da UFG. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, p.54-71, ano 19, nº 37, janeiro/março, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 53 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. 6. ed. Trad: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Trad. Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2019.

GOLDANI, Ana Maria. Desafios do "preconceito etário" no Brasil. **Educação & Sociedade** [on-line]. 2010, v. 31, n. 111, p. 411-434. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000200007> Epub 19 ago. 2010. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000200007>. [Acesso 5 março 2022].

GORZ, André. **Carta a D.**: História de um amor. São Paulo: Cosac Naif, 2001.

GUTMAN, L. **A Maternidade e o encontro com a própria sombra**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2015.

HOOKS, Bell. Educação democrática. In: MARIANO, Alessandro. et al. **Educação contra barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

_____. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática de liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOURANI, Albert. **Uma história dos povos árabes.** São Paulo: Companhia da Letras, 2006.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil;** pesquisa e organização Rita Carelli. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo.** Trad. Sônia M. S. Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2007.

LIMA, Marlini Dorneles de; SILVA, Renata de Lima. Poéticas Populares: Experiência pedagógica a partir de processos de criação em dança. **Anais CONFAEB-** 2525-880X, pp. 2651-2664. Campo Grande: novembro, 2017.

LIMA, Marlini Dorneles de. **Entre raízes, corpos e fé:** trajetórias de um processo de criação em busca de uma poética da alteridade. 2016. 269 f., il. Tese (Doutorado em Arte Contemporânea, 2016). Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

LUGONES, María. **Colonialidade e gênero.** In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. Org. **Pensamento Feminista Hoje: Perspectivas decoloniais.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível.** 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus.** Tradução de Ivone Castilho Benedetti. Colaboração Sabah Abouessalam. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

MOURA, Eduardo Junio Santos. Des/obediência docente na de/colonialidade da arte/educação na América Latina. **Revista GEARTE.** Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 313-325, maio/ago. 2019.

MOTA NETO, J. C. **Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina:** reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Instituto Federal Goiano-IFG. Aparecida de Goiânia: 2018, acessado em 24-05-2020. https://ifg.edu.br/attachments/article/11548/PPPI_IFG_2018.pdf

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder e Classificação social.** In: Epistemologias do Sul / org. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses. Coimbra: G.C. GRÁFICA DE COIMBRA, IDA., 2009

_____. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

_____. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição**: Notas para uma vida não cafetinada. 2. ed. São Paulo: n-1 edições, 2019.

_____. **Cartografia Sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2. ed. Porto Alegre: Sulina; Editora UFRGS, 2016.

SAID, Edward W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do ocidente. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

SALGUEIRO, Roberta da Rocha. **“Um longo arabesco”**: corpo, subjetividade e transnacionalismo a partir da dança do ventre. 2012. 191 f., il. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

_____. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2020.

_____. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

_____. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SILVA, Paulo Cunha. **O lugar do corpo**: elementos para uma cartografia fractal. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

SILVA, Renata de Lima. **O corpo limiar e encruzilhadas**: processo de criação na dança. 2. ed. Goiânia: Editora UFG, 2016.

SILVA, Renata de Lima; LIMA, Marlini Dorneles. Entre raízes, corpos e fé: poenografias dançadas. **Revista Moringa Artes do Espetáculo**. João Pessoa, v. 5, n. 2, jul.- dez. 2014.

SOARES, Andréa C. M. **Raquel Jaci/Dança de Jaci**: Híbridação por uma antropofagia entre a dança e a poética de Eva Schul. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Artes Cênicas. UFRGS, Porto Alegre, 2014.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: A dança na escola. **Cadernos Cedes**. ano XXI, no 53, abril/2001.

TUAN, Y. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

VASCONCELOS, M. B. F. **Estilo tribal americano de dança do ventre:** Algumas questões e princípios estéticos, técnicos e composicionais. 2019 Dissertação (mestrado) – Programa de pós-graduação em Dança, UFBA, Salvador, 2019.

ANEXOS

Anexo 01



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES DA CENA
ESCOLA DE MUSICA E ARTES CÊNICAS - EMAC



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE - Pais/Responsáveis

Você na qualidade de responsável pelo (a) _____ está sendo convidado autorizar que seu filho participe, como voluntário/a, da pesquisa em nível de mestrado, intitulada **“Uma Construção Decolonial para o ensino da Dança Na Escola Municipal de Artes de Aparecida de Goiânia.”** Meu nome é **Kayara Castilho Pimenta** eu sou o(a) pesquisador (a) responsável pelo projeto, e minha área de atuação é a Dança. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você autorizar a participação de seu(ua) filho(a) neste estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo.

Esclareço que em caso de recusa na participação, não haverá penalização para nenhuma das partes. Mas se houver o aceite, Se você ou seus pais tiverem dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail **pimentakayara@gmail.com** e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): **(62) 98155-3206**. Se ainda existir alguma dúvida *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215. de segunda a sexta-feira, no período matutino.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na dissertação de mestrado da pesquisadora proponente, bem como em futuros artigos acadêmicos/científicos.

Informações Importantes sobre a Pesquisa:

O motivo para realização desta pesquisa é de estudar e aprofundar o conhecimento sobre a dança em Aparecida de Goiânia a partir de um novo olhar, baseado no dialogo e nas construções coletivas do fazer dança.

A participação de seu(ua) filho(a) é importante para a realização desse projeto da pesquisa pois ele é o principal motivo desta. Esta pesquisa ira contribuir para que minha prática nas aulas seja cada vez melhor para o desenvolvimento das/dos estudantes desta escola.

Caso seu(ua) filho (a) sinta constrangido(a) ou incomodado com alguma situação, é garantida a total liberdade para se recusar participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem penalidade alguma.

A participação na pesquisa será voluntária. Portanto, não haverá despesas pessoais ou gratificação financeira decorrente da participação. Caso ocorra algum dano o direito a pleitear indenização para reparação imediato ou futuro, decorrentes da cooperação com a pesquisa está garantido em Lei. O sigilo e anonimato da sua autorização e da participação da criança na pesquisa será preservada.

Não haverá divulgação do nome do seu(ua) filho(a) nesta pesquisa.

Durantes as aulas, e vivências seu filho(a) será filmada(o) e fotografada (o). Você concorda?

(☐) Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa;

(_____) Não permito a publicação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

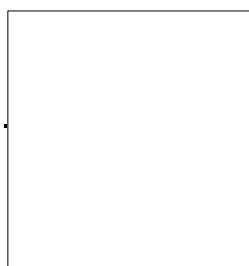
Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, abaixo assinado, autorizo meu(minha), filho(a), a participar do projeto de pesquisa em nível de Mestrado, intitulado **“Uma Construção Decolonial para o ensino da Dança Na Escola Municipal de Artes de Aparecida de Goiânia”**, Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que a participação dele(a) nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável **Kayara Castilho Pimenta** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Aparecida de Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável



Testemunha 1

Testemunha 2

Caso necessário: impressão digital

Anexo 02

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES DA CENA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS ESCOLA DE MUSICA E ARTES CÊNICAS – EMAC

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa em nível de mestrado, intitulada **“Uma Construção Decolonial para o ensino da Dança Na Escola Municipal de Artes de Aparecida de Goiânia.”** Meu nome é **Kayara Castilho Pimenta**, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é a **Dança**. Vamos conversar, eu irei te passar todas as informações e você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Combinado?

Se você aceitar fazer parte do estudo, assine no final deste documento, que está impresso em duas vias. Uma delas é sua e a outra ficará comigo.

Se você ou seus pais tiverem dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável (sua professora), via e-mail **pimentakayara@gmail.com** e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): **(62) 98155-3206**. Se ainda existir alguma dúvida *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

É importante você saber que...

- 1.1 A pesquisa **“Uma construção decolonial para o ensino da dança na Escola Municipal de Artes de Aparecida de Goiânia”** nasce do desejo de sua professora de dança em promover experiências com a dança através de diálogo coletivo entre nossos saberes (os meus e os seus). O objetivo central desta pesquisa é Investigar e refletir a dança em nossas aulas, buscando construir novas possibilidades para ela, rompendo pré-conceitos, promovendo a valorização das diferenças e dos saberes de todas as crianças nas aulas de dança.
- 1.2 Os resultados da pesquisa serão divulgados na minha dissertação de mestrado e também em futuros artigos acadêmicos/científicos.
- 1.3 Serão realizados os seguintes procedimentos metodológicos para a coleta de dados:
 - Um questionário inicial a fim de mapear as danças conhecidas por vocês e as danças que vocês mais gostam de praticar.
 - Rodas de conversas, para construir experiências/vivências coletivas através do diálogo. “O que você sabe é muito importante para todos nós”. Estes momentos serão gravados para registro e análise da pesquisadora.
 - Diário de bordo para anotações e observações da pesquisadora. Você também ganhará um diário e poderá anotar tudo que acha valioso (será super divertido)
 - Fotografias e filmagens das aulas/vivências.
 - Um questionário final. Quero saber se as experiências promovidas pela pesquisa contribuíram para sua vida e seu jeito de fazer dança. (Me conta tudo combinado!)
- 1.4 Durante as aulas, e vivências você será filmada(o) e fotografada(o). Você concorda?

(_____) **Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa;**

(_____) **Não permito a publicação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.**
- 1.5 Pode ser que aconteça alguns riscos ou imprevistos durante as aulas: ficar cansada(o), cair, torcer o pé, ou e até mesmo você não gostar das atividades, Mas garanto que com essa experiência você irá conhecer a dança de maneira coletiva, criativa e terá autonomia para compartilhar seus movimentos e saberes, pois vamos construir juntas(os) todas as nossas aulas.

- 1.6 Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram.
- 1.7 Lembre-se: você é livre para escolher se quer ou não participar desta pesquisa e também pode sair a qualquer momento. Não ficarei triste com você ok!
- 1.8 Se houver alguma pergunta no questionário que você não concorde, não precisa responder.

Assentimento da Participação na Pesquisa

Eu,, baixo assinado, concordo em participar do estudo de mestrado, intitulado **“Uma construção decolonial para o ensino da dança na Escola Municipal de Artes de Aparecida de Goiânia”**. Destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável: Kayara Castilho Pimenta sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Aparecida de Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Anexo 03

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES DA CENA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
ESCOLA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS - EMAC

|
Escola Municipal de Artes de Aparecida de Goiânia
Práticas decoloniais em dança

Questionário inicial

Professora: ~~Luciana~~ Castilho Pimenta

Participante: _____

Idade: _____

Data: ____/____/____

1. Quais danças você conhece?

2. Das danças que você conhece, quais você mais gosta de dançar?

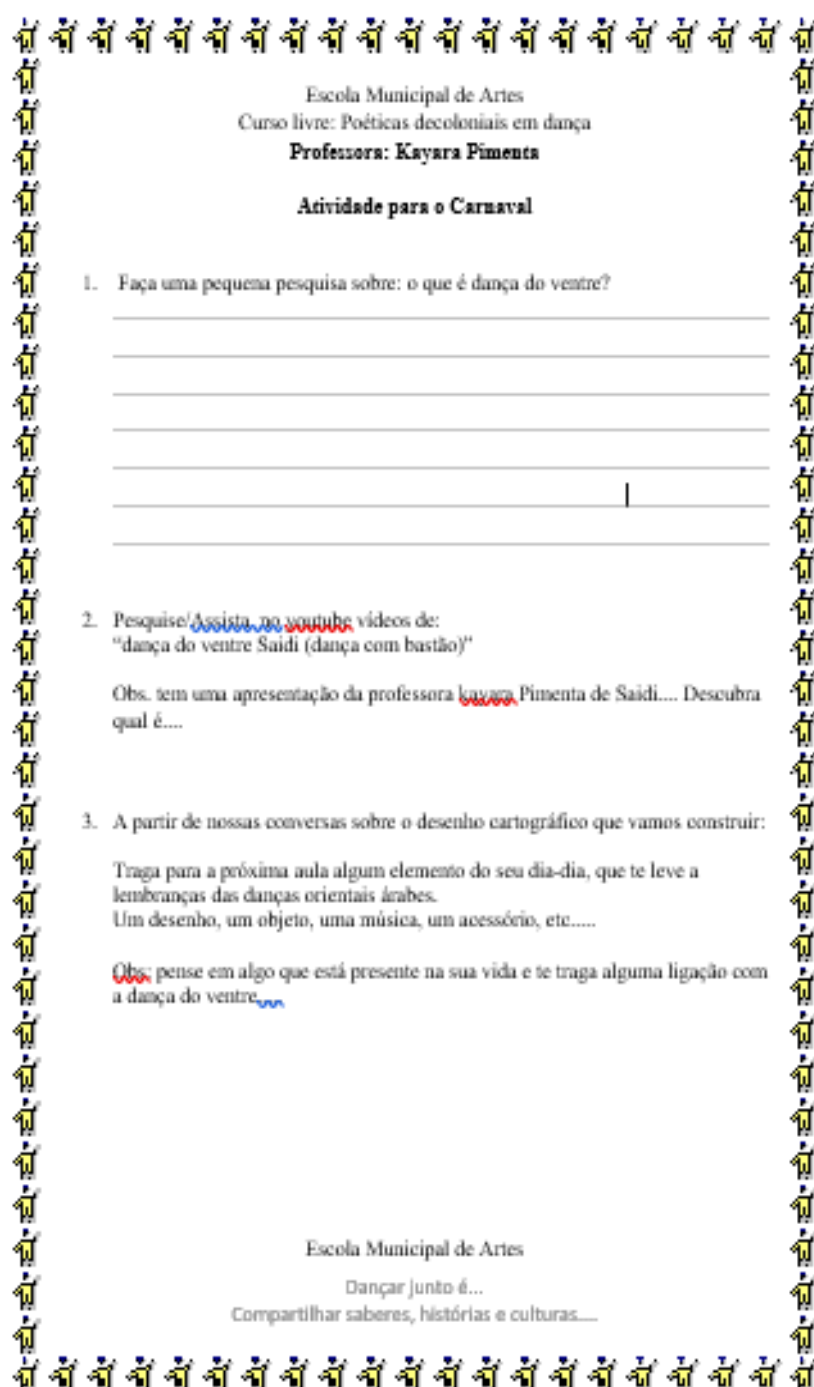
3. Você dança fora da escola? Em quais momentos da sua vida e da sua rotina a dança está presente? (Dançando ou assistindo)

4. O que te levou a fazer este curso de dança?

Obrigada!

Seja Feliz...
Seja Livre...
Dança...

Anexo 04



Escola Municipal de Artes
Curso livre: Poéticas decoloniais em dança
Professora: Kayara Pimenta

Atividade para o Carnaval

1. Faça uma pequena pesquisa sobre: o que é dança do ventre?

2. Pesquise/Assista no youtube vídeos de:
"dança do ventre Saidi (dança com bastão)"

Obs. tem uma apresentação da professora kayara Pimenta de Saidi.... Descubra qual é....
3. A partir de nossas conversas sobre o desenho cartográfico que vamos construir:

Traga para a próxima aula algum elemento do seu dia-dia, que te leve a lembranças das danças orientais árabes.
Um desenho, um objeto, uma música, um acessório, etc.....

Obs: pense em algo que está presente na sua vida e te traga alguma ligação com a dança do ventre.

Escola Municipal de Artes
Dançar junto é...
Compartilhar saberes, histórias e culturas....

Anexo 05

ESCOLA MUNICIPAL DE ARTES DE APARECIDA DE GOIÂNIA
Poéticas decoloniais em Dança
Professora ~~Kayara~~ Pimenta

Você sabia...

Que toda árvore grande e bonita começou como semente...

E o que garante que ela continue de pé são as suas raízes.

Assim como uma árvore, nosso corpo também tem raízes.

Nossas raízes enquanto processo histórico vem de povos ameríndios e africanos que ajudaram a formar a identidade de nosso povo.

- Faça uma reflexão sobre suas origens, seus ancestrais, suas raízes.

1. Quais são suas raízes?
2. Quais são suas raízes na dança?
3. Quais as experiências que marcaram (positiva ou negativamente) sua vida na dança?
4. Como acredita que esse difícil momento que estamos ~~vivendo~~ pode afetar nossa maneira de existir no mundo?



Faça uma representação de sua árvore, suas raízes...

Que tudo isso passe logo...
Se curde...
Fique bem...
Bom fim quero...
Prof. ~~Kayara~~ Pimenta.

Anexo 06

Escola Municipal de artes
Poéticas decoloniais em dança
Prof. Karyra Pimenta

Meu Diário de Férias...

"Ninguém educa ninguém, NINGUÉM se educa sozinho. As pessoas se educam em comunhão, mediados pelo mundo."
(Paulo Freire)

Anexo 07

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES DA CENA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
ESCOLA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS - EMAC

Escola Municipal de Artes de Aparecida de Goiânia
Oficina: Dança e Poéticas decoloniais.

Diário de Campo.

Professora/Pesquisadora: Kayara Castilho Pimenta

Temática observada: _____

Local da observação/intervenção: _____

Data: ____/____/____ Hora de início: ____ Fin ____

Sujeitos observados: _____

1. Instrumentos utilizados para obter informações.

2. Descrição das ações e intervenções realizadas/observadas durante a aula.

3. Aportamentos, comentários e reflexões relevantes.

Seja Feliz...
Seja Livre...
Dance...