

André Luiz de Sousa<sup>i</sup>  
Juliana Gouthier Macedo<sup>ii</sup>

*I*NSUBMISSÃO PELAS FRESTAS:  
agência de corpos negros de dança e educação.

*I*NSUMISIÓN POR LAS GRIETAS:  
agencia de cuerpos negros de danza y educación.

## RESUMO

Este artigo discorre sobre a trajetória do Coletivo NegreSer (Belo Horizonte/MG) e suas ações artístico/pedagógicas antirracistas, escancarando a colonialidade na formação em dança no ensino superior. Numa interseccionalidade da Arte, Educação e Ciências Sociais, analisou-se implicações da cultura, currículo e colonialidade revelando o etnocentrismo europeu como fonte epistêmica quase exclusiva dos processos educativos em dança no contexto investigado. Por meio de pesquisa narrativa, valendo-se de métodos autobiográficos, reconstituiu-se a implementação da agência dos jovens negres do Coletivo, bem como as estratégias e dispositivos metodológicos em dança por elas desenvolvidas, contribuindo para o campo de conhecimento das artes cênicas, recusando processos curriculares colonizados e colonizadores.

**Palavras-chave:** Dança; Colonialidade; Formação; Currículo; Antirracista.

## RESUMEN

Este artículo analiza la trayectoria del Colectivo NegreSer (Belo Horizonte/Brasil) y sus acciones artísticas/pedagógicas antirracistas, exponiendo la colonialidad en la formación en danza de la educación superior. En una interseccionalidad entre Arte, Educación y Ciencias Sociales, se analizaron las implicaciones de la cultura, el currículo y la colonialidad, revelando el etnocentrismo europeo como una fuente epistémica casi exclusiva de los procesos educativos en danza en el contexto investigado. A través de la investigación narrativa, utilizando métodos autobiográficos, se reconstituye la implementación de la agencia juvenil negra del Colectivo, así como las estrategias y dispositivos metodológicos en la danza desarrollados por ellos, contribuyendo al campo del conocimiento de las artes escénicas y rechazando procesos curriculares colonizados y colonizadores.

**Palabras-llave:** Danza; Colonialidad; Formación; Currículo; Antirracista.

## 1. Introdução:

Este artigo discorre sobre a trajetória do Coletivo NegroSer<sup>iii</sup> (Belo Horizonte/MG) e suas ações artístico/pedagógicas<sup>iv</sup> antirracistas, escancarando o caráter colonialista ainda presente na formação em dança no ensino superior. O coletivo, formado por estudantes negres<sup>v</sup> de um curso de licenciatura em dança, começou a se configurar diante da percepção da ausência de referenciais negros em dança no repertório dos componentes formativos e da pouca permeabilidade do corpo docente diante de suas constantes indicações de uma revisão dos conteúdos apresentados. Entendendo a urgência da mudança, es estudantes, mobilizaram-se propondo o levantamento e a divulgação de epistemologias em dança afro-orientadas, reivindicando a valorização e a legitimidade dessas nas suas formações artísticas/docentes. Entende-se por afro-orientada a perspectiva crítica da universalização da modernidade europeia “em um pensamento que teoriza a presença negra na criação de formas, valores, historias e símbolos” (SILVA, 2018, p.67), com o objetivo de estabelecer um pensamento de relação entre culturas e experiências coletivas que não se funda em um exclusivismo de civilizações africanas mas que é orientada, organizada e concebida na experiência africana no mundo e, nesse contexto, na experiência negra no mundo.

Numa interseccionalidade da Arte, Educação e Ciência Sociais, analisou-se implicações da cultura, currículo e colonialidade

notando o etnocentrismo europeu como fonte epistêmica quase exclusiva dos processos educativos de dança no contexto investigado. Assim sendo, o diálogo entre as áreas de Educação e Ciências Sociais ajuda-nos a estabelecer as relações entre os paradigmas suscitados, que, por sua vez, nessa perspectiva interdisciplinar, se potencializam quando atravessadas pela arte e suas especificidades.

Por meio de pesquisa narrativa (SOUZA; MEIRELES, 2018), valendo-se de métodos autobiográficos (SOUZA; PASSEGGI, 2011), reconstitui-se a implementação da agência dos jovens negras do Coletivo, bem como as estratégias e dispositivos metodológicos em dança por elas desenvolvidas, contribuindo para o campo de conhecimento das artes cênicas, recusando processos curriculares colonizados e colonizadores. Como procedimentos recorreu-se às narrativas dos estudantes por meio de entrevistas e análise de materiais de divulgação de suas ações, criando sentidos para as experiências vividas e produzindo conhecimentos que entrelaçam dimensões pessoais e sociais.

Na primeira parte, são apresentados os paradigmas sociais e culturais que se impõem na constituição dos currículos, incluindo como estes são disputados por coletivos sociais. Além disso, problematiza-se a colonialidade nas formações em dança, oferecendo possibilidades antirracistas que congreguem uma maior referência de corporeidades negras, em especial, para os currículos de formação em dança. Na segunda parte, é apresentada a

trajetória do Coletivo NegreSer, a partir da problematização do currículo frente às questões raciais, bem como as estratégias e os dispositivos artístico/pedagógicos desenvolvidos numa perspectiva emancipatória e na defesa de um currículo diverso, que refute ações e referenciais colonizadores e de saberes hierarquizados.

Na parte final, analisa-se a emergência do Coletivo e suas ações como agência insubmissa que, além de questionar estruturas hegemônicas etnocêntricas nos processos educativos, recorre das próprias estruturas e dinâmicas institucionais acadêmicas da universidade para enfrentar visibilizações, marginalização e exclusões de epistemologias negras na formação artística/docente em dança.

## 2. Currículo, cultura e colonialidade na dança

### 2.1 Quem (não) pode falar? Narrativas em disputa: currículo e cultura

O currículo é um construto social contestado por diferentes setores sociais, políticos e econômicos, entrelaçando-se de maneira íntima com ideias ou ideais de cultura. Para J. Gimeno Sacristán (2000, p. 34), “o currículo é uma opção cultural, o projeto que quer torna-se na cultura-conteúdo do sistema educativo para um nível escolar ou para uma escola de forma concreta”, que está implicado a um projeto político e a quais propósitos representa, bem como a eleição de determinados valores. Ou seja, todo currículo é o



resultado de uma seleção interessada “em meio a intrincadas relações de poder, determinados saberes são incluídos e outros excluídos do currículo” (DUARTE, et. al, 2020, p. 17). Sendo assim, o currículo materializa-se em conteúdo, conhecimentos, experiências e procedimentos que serão desenvolvidos em seus processos de aprendizagem a partir dos referenciais circunscritos.

Conforme nos aponta Miguel G. Arroyo (2011) em torno do currículo existe uma intensa disputa. Disputa esta que deveria acontecer com a participação de toda a diversidade ali presente de maneira equânime, no qual intenta-se a legitimação de conhecimentos e disputa-se, até mesmo, pelo direito de colocar tais questões em pauta. Nesse sentido, face ao entendimento da relação intrínseca de currículo e cultura, faz-se necessário examinar a cultura vigente e destrinchar o porquê de coletivos identitários, historicamente sulbaternizados, têm tensionado as instituições escolares para a revisão e a reedição dos conteúdos e abordagens depreciativas que ali são reproduzidas. Isto é,

O movimento feminista e LGBT avançam nas lutas por igualdade de direitos na diversidade de territórios sociais, políticos e culturais. O movimento negro luta pelos espaços negados nos padrões históricos de poder, justiça, de conhecimento e cultura, assim como os movimentos indígenas, quilombolas, do campo afirmam direitos à terra, território, à igualdade, às diferenças, às memórias, culturas e identidades e introduzem novas dimensões nas identidades e na cultura docente. (ARROYO, 2011, p. 11)

Mesmo que num momento de construção democrática no Brasil, entre 2002 e 2016, esses coletivos tenham conseguido disputar suas pautas em instâncias superiores, criando leis e mecanismos que contemplassem suas demandas junto às instituições escolares, de modo a garantir abordagens emancipatórias nos processos educativos, ainda há um longo caminho a percorrer – principalmente diante do recente significativo retrocesso dos direitos conquistados por esses grupos sociais. Essa realidade revela, por um lado, o quanto o reconhecimento desses grupos como sujeitos coletivos de memória, história e cultura ainda está distante de uma efetiva e legítima presença nos currículos de formação docente e da educação básica.

Mas, por outro lado, os movimentos sociais têm convocado a sociedade para uma revisão e superação de paradigmas etnocêntricos em processos educativos, via currículo, com a proposição de uma formação que proporcione aos educandos experiências culturais e epistêmicas mais abrangentes e diversas, que valorizem as identidades locais, regionais e nacionais. Entendendo a Lei 11.645 de 2008 – que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em toda educação nacional – como uma política curricular brasileira que busca ampliar referências para os processos educativos escolares, cabe perguntar: como fazer valer este dispositivo legal, que traz uma fundamentação teórica e epistemológica não-eurocêntrica e emancipatórias, numa realidade em que os enfoques

teóricos e metodológicos eurocêntricos vêm recorrentemente orientado a prática de ensino da maioria dos docentes? Mesmo após mais de 10 anos da promulgação desta legislação ainda enfrentamos uma série de barreiras para sua efetivação, tanto na educação básica quanto no ensino superior, notadamente nas licenciaturas onde se tornam mais urgentes por sua potência disseminadora via formação de professores/as. Pretendemos ao longo deste artigo levantar mais algumas contribuições para esse debate a partir das especificidades da Dança.

## **2.2 Colonialidade na dança e a emergência de uma proposta antirracista e emancipatória**

Ao refletir e analisar os processos educativos em dança no Brasil não se pode prescindir de uma perspectiva que considere a colonialidade como aspecto que comparece nos processos de concepção e implementação de currículos, projetos político-pedagógicos, metodologias, estratégias de ensino e processos avaliativos de formação em dança. Além disso, esse conceito é fundamental para uma revisão crítica desse campo do conhecimento, considerando a diversidade de possibilidades para o ensino/aprendizagem em dança que dialogue com a pluralidade das corporeidades e estéticas de dança brasileiras. Isso se torna evidente uma vez que as técnicas e estilos de dança escolhidos para serem ensinados em centros de formação em dança – livres ou



profissionalizantes –, projetos sociais, educação básica e superior, são, em sua maioria, oriundos da Europa e dos Estados Unidos.

Nesse contexto, o conceito de raça, aparece como um aspecto fundamental para hierarquizar diferentes grupos humanos de características fenotípicas e identidades culturais. Isto é, a naturalização do conceito de raça a partir da experiência colonial na “inferiorização de grupos humanos não-europeus, do ponto de vista da produção da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos” (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p.20) tem desencadeado e justificado, desde então, tratamentos violentos, depreciativos, discriminatórios e preconceituosos a pessoas e grupos que não têm as características eleitas e apregoadas como as mais desenvolvidas, civilizadas e humanas.

O racismo, como estratégia basilar que sustenta a colonialidade nas sociedades atuais, deveria ser constantemente abordado nos processos educativos de dança, através, por exemplo, do questionamento das ausências das expressões em danças não-europeias e estadunidenses, tais quais as da diáspora africana no mundo e no Brasil, em particular. Torna-se importante repensar também na categorização dessas danças como populares e/ou folclóricas, num entendimento de cultura inferior, relegando as danças africanas e afro-brasileiras apenas aos percursos optativos dos currículos. Ressalta-se aqui a recusa também de se considerar o popular como inferior. Essa postura, é defendida por autoras como Luciane Ramos-Silva e Inacyra Falcão dos Santos (2017). Para elas,

as danças negras constituem-se de episteme tal qual as técnicas e os estilos europeus e deveriam compor os currículos formativos de maneira mais contundente, perseguindo a possibilidade de olhar para as danças negras para além do olhar folclórico e/ou excêntrico, mas como modo suficiente de produção de conhecimento em dança (SILVA e SANTOS, 2017). Nesse sentido, é evidente o quanto ainda vivemos a colonialidade, que se revela como um impeditivo para a presença efetiva das danças negras - dentre outras - nos currículos, limitando e reduzindo os lastros de experiências estéticas e de estesia nos processos educativos em dança. Segundo Silva (2017, p.83),

A ausência das referências não hegemônicas limita o campo de exploração do estudante brasileiro e afeta, de maneira distinta, estudantes negros e não negros. Em um país onde mais da metade da população é composta por afro-brasileiros, as propostas desenvolvidas em sala de aula não contemplam tal diversidade, o que se torna complexo quando tentamos abordar o corpo brasileiro a partir de sua profunda intersecção com tais culturas corporais.

Pensar criticamente a colonialidade na dança diz respeito à ampliação das possibilidades do ensino/aprendizagem associado a um desenvolvimento social que reconheça e valorize a diversidade. Atuar criticamente frente à colonialidade na dança, considerando os imaginários de hierarquização entre as diferenças culturais nos quais as diferenças fenotípicas (raça) ainda se demonstram bem sucedidas, se revela como uma forma de construir o conhecimento

de maneira emancipatória. Por isso, desvelar as maneiras em que a colonialidade tem comparecido em nosso cotidiano, em nossas relações afetivas e de trabalho, nas instituições de ensino, nos currículos e nos processos de ensino/aprendizagem implica em assumir as ausências e invisibilizações das culturas negras e reagir, adotando estratégias pedagógicas de valorização da diferença, reforçando a luta antirracista e questionando as relações baseadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios (OLIVERIA e CANDAU, 2010).

### 3. Coletivo NegreSer

Foi esse contexto, de ausência de referenciais negras de dança nos currículos e nas práticas educativas no ensino superior, numa interpretação da atuação da colonialidade em seus aspectos racistas, que catalisou a iniciativa de jovens licenciandes em dança a promoverem ações institucionais que modificassem, de alguma maneira, imperativos etnocêntricos europeus na formação por elas vivenciados.

Nesse sentido, o Coletivo NegreSer, constituído por egressas negras de graduação em dança de Belo Horizonte (MG), emergiu da necessidade/possibilidade de se questionar o currículo, denunciar ausências e propor – epistemologicamente e metodologicamente – possibilidades de coexistência. Ou seja, não se refutava o estudo de danças, técnicas e artistas da dança europeia e estadunidenses, mas questionava-se sua hegemonia e a

recorrente exclusão das contribuições negras neste contexto de produção de conhecimento. Por isso, não se reivindicava exclusão ou substituição de conteúdos. O Coletivo NegreSer trouxe como proposta a construção dialógica de coexistência, problematizando hierarquias, apresentando conteúdos onde a diversidade se manifestasse de maneira crítica, problematizando a história vigente e visibilizando as narrativas subalternizadas.

O Coletivo, ao se nomear, fez uma mudança na grafia, desobedecendo regras ortográficas por meio de poética e construção de identidade. Essa grafia está fundada na própria concepção e objetivo do Coletivo: demonstrar que a experiência brasileira é profundamente africanizada, negra, e que essa tomada de consciência é para todos e não apenas para pessoas negras. Para tanto, propôs o olhar para a experiência negra de maneira afirmativa e valorativa, afastando-se de toda concepção subalternizadora instaurada pela colonialidade.

Portanto, ao se nomearem "NegreSer com "S" buscou-se sensibilizar para a possibilidade de releitura de experiências sociais brasileiras, valorizando aspectos que foram considerados menores, destituídos de valor e de relevância para as identidades que constituem esse país, compartilhando a responsabilidade dessa mudança paradigmática com todes, todas e todos. O Coletivo se configurou dentro da proposta de situar o passado colonial como aspecto que reverbera no presente-futuro e que necessita de uma

ação crítica continua num estado de revisão e reparação histórica, social, política e estética permanente.

Além disso, o NegreSer se conformou como um caminho de luta, resistência e acolhimento para estudantes negros/as/es na universidade, para que este espaço e suas propostas de formação se tornem mais parecidos e próximos aos seus corpos, suas histórias, identidades e trajetórias. Nas palavras da professora Nilma Lino Gomes (2017, p.114),

As instituições públicas de Ensino Superior, após a implementação das ações afirmativas mediante a Lei 12.711/12, tem que lidar com a chegada de sujeitos sociais concretos, com saberes, outra forma de construir o conhecimento acadêmico e com outra trajetória de vida, bem diferentes do tipo ideal de estudante universitário hegemônico e idealizado em nosso país. Temas como diversidade, desigualdade racial e vivências da juventude negra, entre outros, passam a figurar no contexto acadêmico, mas sempre com grande dificuldade de serem considerados legítimos.

Situadas no contexto das ações afirmativas do ensino superior, as jovens que idealizaram o Coletivo perceberam que não era mais possível seguir a formação docente sem ter experiências, dentro do curso, relacionadas às culturas e corporeidades negras na dança. Em diferentes aulas e momentos, o tensionamento sobre as abordagens eurocêntricas do curso e a falta de pensadoras e pensadores negros de dança começou de maneira tímida, com pouca permeabilidade e adesão. Num primeiro momento, como desdobramento, houve um investimento na implementação de



intervenções artístico/pedagógicas, de caráter extensionista, como primeiros passos no sentido de “enegrecer” as experiências formativas do curso.

Com a ânsia de uma representatividade historicamente contida, os estudantes do Coletivo foram se mobilizando em ações para estudar e agir sobre suas formações artísticas/docentes. Nesse processo, foram levantando e divulgando referências artísticas e educacionais em dança que dialogassem mais proximamente com suas experiências corporais, sociais e afetivas negras e que, conseqüentemente, subsidiassem, de alguma maneira, as demandas de uma educação mais plural e diversa.

Diante dos recorrentes questionamentos em relação às pouquíssimas referências negras que foram trabalhadas no decorrer do curso dos estudantes do NegreSer, não raramente ouvíamos como resposta que não havia artistas e pedagogias de danças negras sistematizadas para o ensino/aprendizagem em dança. Nesse percurso, ficou evidente o tanto que a invisibilização era profunda o que nos revelou a urgência das ações do coletivo. Assim, o principal objetivo do Coletivo NegreSer, naquele momento, foi o de apresentar e demonstrar conhecimentos da corporeidade negra já elaborados e que estavam sendo praticados e implementados em outros espaços. Além disso, também investimos em ações para deixar claro o quanto essas práticas de danças tinham rigores artísticos, acadêmicos e científicos.

Nesse sentido, constata-se que o Coletivo NegroSer se propunha a levantar, apresentar e demonstrar conhecimentos elaborados a partir de corporeidade negras de artes cênicas para o ensino/aprendizagem em dança. Para tanto, atuarem em ações como: desenvolver pesquisas de referenciais de dança/teatro negro; convidar artistas/professoras/pesquisadoras negras; realizar atividades informativas e formativas de arte/educação para a Educação das Relações Étnico-Raciais; promover formações estético-expressivas (práticas) em dança em perspectivas negras; favorecer diálogos e debates de temáticas relacionadas às relações raciais.

### **3.1 Negociando narrativas, espaços e tempos: ações e estratégias**

Mobilizados em busca de respostas e de possibilidades para a construção de uma formação docente artista/docente em dança diversa e representativa da conformação sociocultural brasileira, na qual as danças negras também fossem protagonistas do pensar/fazer dança, o coletivo se propôs a aprofundar investigações, estudos, experimentos, exercícios de danças negras e afro-orientadas. Tais levantamentos e pesquisas contemplavam a vivência prática do dançar, criar, apreciar e discutir sobre, atrelando o compartilhamento e sensibilização dos demais estudantes do curso para o entendimento de que o estudo de corporeidades negras e questões raciais contribuiriam significativamente tanto na

atuação profissional futura, artística pedagógica, quanto para o próprio campo de conhecimento da dança.

Desse modo, a estratégia do NegreSer foi a de fazer levantamentos e aprofundamentos teórico-práticos, sem abrir mão da experimentação coletiva e compartilhada. Nesse percurso, as ações e atividades foram desenvolvidas, congregando, além de estudantes do curso de graduação em licenciatura em dança, a comunidade universitária e também externa à instituição.

A trajetória do Coletivo foi inaugurada, em 2016, com uma roda de conversa intitulada “Resistência e Afirmação na Arte e Educação” organizada com a intenção de fomentar o diálogo acerca dos desafios e das possibilidades da inserção das questões raciais nos processos educativos em dança na universidade, bem como suas reverberações na atuação artístico/docente futura. Essa ação, que envolveu os integrantes do coletivo, artistas, professores e pesquisadores da Arte e Educação, reuniu mais de 60 pessoas.

O segundo movimento, que contribuiu para a consolidação do Coletivo, foi a realização, também em 2016, do “I Encontro EnegreSer: Corporeidades Negras em Cena”, aprovado em um edital de apoio estudantil de ações afirmativas da universidade. Com o valor disponibilizado foi possível convidar a bailarina, antropóloga e mobilizadora cultural Luciane Ramos-Silva (São Paulo/SP) para compartilhar seus estudos em torno do debate teórico/prático sobre os currículos de graduação em dança e seu viés etnocêntrico, reivindicando a presença das danças afro-

orientadas, em seu potencial epistêmico e artístico, nos processos de construção e produção de conhecimento em dança. O encontro foi composto por momentos de conversa, apreciação artística e a experiência prática-criativa “Corpo em diáspora” conduzida pela pesquisadora.

Em 2017, empreendeu-se o “II Encontro EnegreSer: Descolonizando o Corpo e a Arte”, também com recursos institucionais, organizado em torno de questões emergentes que estavam começando a fazer parte dos vocabulários e reflexões dos espaços acadêmicos. Propondo uma estrutura semelhante, este encontro teve rodas de conversa com diversas pesquisadoras da área e a participação do Grupo Emú (RJ), com a cena “Caminhos até Mercedes”, um trecho do espetáculo “Mercedes”, do mesmo Grupo, que trata da história da primeira bailarina negra do Teatro Municipal do Rio de Janeiro: Mercedes Baptista. Além disso, o Grupo Meu desenvolveu a oficina “Teatro Afro-físico”, com potentes contribuições para pensar um treino corporal cênico em que o pensamento e a estética negra fundamentassem o fazer.

O “III Encontro EnegreSer: Poéticas de Aruandêvi”, em 2018, oportunizou um espaço de fruição artística, congregando diversas artistas de Belo Horizonte, inclusive aquelas que eram do curso de graduação em Dança. A programação contou com seis solos de dança, três vídeos-dança e uma roda de conversa com a mestra Marlene Silva, importante precursora da Dança Afro em Belo Horizonte, ex-aluna aluna de Mercedes Baptista.

Para o “IV Encontro EnegreSer: Formas Africanizadas de Escritas de Si”, em 2019, foi proposto uma imersão artística com três artistas da cidade de diferentes trajetórias de dança. O encontro foi organizado a partir da ideia de proporcionar uma experiência reflexiva pautada no fazer/dançar, reiterando as sapiências na ação do corpo. Foram cinco dias de encontros que culminaram em uma roda de conversa quando as/os/es participantes compartilharam suas experiências na imersão e elaboramos, coletivamente, imaginações para a cena contemporânea a partir das corporeidades negras.

### **3.2 Estratégias e dispositivos metodológicos pelas frestas**

Em cada ação dos eventos buscou-se implementar diferentes possibilidades de experimentação/fazer, contextualização e apreciação de arte. Uma escolha baseada na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2010, 2012), que mais do que um aporte teórico-metodológico estudado ao longo da formação docente, se configura como uma referência de ensino/aprendizagem de arte no país, que se manifesta em documentos reguladores da educação básica brasileira.

A Abordagem Triangular consiste na interdependência e correlação de três aspectos que a autora sistematiza para o ensino/aprendizagem de Arte: “Fazer”, “Contextualizar” e “Apreciar”. Por sua vez, Isabel Marques (2010) articula essas três



faces da Abordagem pensando-as a partir e relacionadas com a Dança. Para ela, o “fazer” está relacionado a “conhecer, perceber e construir o corpo que se propõe a existir, a se mover, a dançar” (MARQUES, 2010, p.56); bem como “conhecer, vivenciar e articular os elementos da dança”, “improvisar e compor novas danças” e “interpretar danças já existentes” (idem); o “contextualizar” diz respeito a localização espaço-temporal e sociocultural de obras e produções artísticas, relacionando-as a sua respectiva especificidade regional, política e econômica. Deste modo, pode-se recorrer a outras áreas de conhecimento que contribuem com o estudo da dança nas sociedades como, por exemplo, a Sociologia, Antropologia, Filosofia, Psicologia, Anatomia, entre outras. Bem como, investe-se nas histórias das danças e seus repertórios acumulados, especificidades dos movimentos, os coreógrafos, os países e regiões em que estão localizadas, etc. (ibid; idem).

Por fim, Marques relaciona o “apreciar” ao desenvolvimento de habilidades de reflexão e intervenção crítica, via contato com as criações artísticas de dança. Ou seja, uma vivência e experiência artística que poderá deflagrar um “pensamento reflexivo” (PIMENTEL, 2012), e, conseqüentemente, a construção de conhecimento em dança. Descrever, interpretar e julgar são algumas das habilidades que podem ser desenvolvidas na fruição, atrelada ao “saber olhar, ver, ler, falar [sobre], dizer, articular, perceber e vivenciar as danças existentes e em um processo de criação.” (MARQUES, 2010, 57; grifo nosso).

A partir dessas balizas, o NegreSer elaborou três eixos para o desenvolvimento de sua proposta artístico-formativa: “Experimentação estético-expressivo”; “Diálogos iniciais e continuados”; e, “Fruição”. Por meio desses, o público interessado teve a possibilidade de, a partir de referenciais negros, fazer, contextualizar e apreciar, de modo a experienciar e ampliar seus conhecimentos estéticos, de mundo e da humanidade.

Na Experimentação Estético-Expressiva, foi possível compartilhar conhecimentos corpóreos elaborados a partir de perspectivas e experiências negras, afastando-se de estereótipos e folclorizações das culturas, referendando-as em seus saberes e conhecimentos específicos, bem como valorizando seus processos de elaboração e transformação nas interações culturais. Isso ficou evidente nas propostas práticas oferecidas em diferentes formatos de dança e teatro, que desencadearam interações e a construção de conhecimento em dança no diálogo com as culturas negras.

Nos Diálogos iniciais e continuados, na perspectiva de se superar a carência da formação artística/docente notadas no curso em seus aspectos pedagógicos e didáticos para a educação das relações étnico-raciais, houve o estímulo ao compartilhamento de estudos, pesquisas, teoria/prática em diálogo com a lei nº 11.645/08, na perspectiva da dança. Assim, recorreu-se à troca de referências artísticas e/ou teóricas de propositores/as e pesquisadores/as negras e negros das artes cênicas, por meio de seminários e rodas de conversa.

Na Fruição, foi priorizada a apresentação de trabalhos artísticos afro-orientados, a fim de se criar oportunidades de apreciação para o público participante. Em mostras e ocupações artísticas, foram partilhadas uma gama de produções artísticas de dança que nem sempre estão nos grandes circuitos de artes cênicas da cidade. Além disso, os trabalhos levantados e compartilhados concretizam-se como uma fonte potente na ampliação do repertório, fundamental para a construção de conhecimento em dança, com ênfase na necessária diversidade.

A articulação estética-pedagógica dos eixos, em sintonia com a Abordagem Triangular, buscou potencializar a discussão, sensibilizando os/as participantes para a importância da ampliação das concepções de dança e suas possibilidades de formação. Em outras palavras, se conformou como uma estratégia para estimular/convidar o público a atuar/pensar/atuar na formação em dança numa concepção contemporânea dialógica e participativa. Nesse sentido, não houve momentos “mais importantes”, mas um conjunto de possibilidades que proporcionariam uma visão ampliada de tudo aquilo que estava sendo desenvolvido naquela edição.

#### **4. Insubmissão pelas frestas: agência de corpos negros de dança/educação.**

O percurso desenvolvido até aqui tentou apresentar o contexto de surgimento do Coletivo NegroSer e como o grupo

atuou, construindo, colaborativamente, uma ação insubmissa frente a uma rigidez dos currículos, propondo uma inserção mais significativa de experiências e referenciais negros na dança, sobretudo na formação docente de sua instituição. Nesse processo, os estudantes engajaram suas trajetórias de vida, perspectivas e posicionamentos enquanto sujeitos sociais e políticos, enfrentando estrategicamente as insularidades do ensino superior, do currículo e, em especial, hierarquias institucionais, recorrendo às frestas da universidade legitimando outras narrativas – para além das dominantes – e fortalecendo a construção de caminhos plurais na produção de conhecimento em dança.

A escolha pela atuação nas frestas institucionais, rompendo com hierarquias e ausência/rigidez/limitação curricular, percebe-se uma agência dos estudantes no enfrentamento da colonialidade no contexto formativo de dança, mobilizando recursos sociais, políticos, psicológicos e acadêmicos para contrapor aquela realidade. Na concepção de sujeito e agência de Judith Butler, segundo Furlin (2014), é possível enfrentar e romper com modelos estruturais e modelos hegemônicos e universais. Segundo Furlin, para Butler, a constituição do sujeito está imbricada com as relações de poder que esse indivíduo acessa dentro de um contexto sociocultural específico. Esse poder, por sua vez, encontra-se presente na conformação de sua construção social e subjetiva ao mesmo tempo em que encontra, nesse mesmo poder, as possibilidades de subversão e, logo, de sua possível reconstrução subjetiva.

De acordo com Furlin (2014, p. 400), para Butler “o motor da agência é o desejo” que ativa uma consciência reflexiva e leva o sujeito a resistir e subverter a ordem social, política e cultural que lhe oprime. Ou seja, a dinâmica do desejo como desencadeadora de uma dada consciência, produz reflexibilidade crítica. Se opondo e disputando com o poder dominante, por sua vez “se traduz em uma agência que pode subverter uma ordem social ou ressignificá-la” (idem, p.401). Portanto,

[...] essa capacidade de ação, fundada no desejo que leva à subversão de uma ordem social hegemônica, emerge no interior da própria dinâmica de poder a que o sujeito se opõe. Isto é, um sujeito pode se apropriar da lógica de poder dominante [...] e, assim, romper com certas cadeias de repetições, ressignificando práticas sociais e produzindo novos efeitos, que passam a ser reiterativos em um determinado contexto social (FURLIN, 2014, p. 401).

Nesse sentido, tais noções de sujeito e agência são percebidas nas ações do Coletivo NegreSer como uma reação diante de uma formação hegemônica etnocêntrica. Assim como na argumentação de Butler, o Coletivo se vale das mesmas lógicas de poder da instituição para transitar e implementar seus anseios de igualdade e representatividade negra em perspectivas emancipatórias. Logo, o Coletivo desvia de aspectos do poder normativo em uma prática que convoca para a mudança, propondo percursos alternativos para ação artística/docente em dança. Por isso, a agência dos estudantes em sua prática artística/docente em



dança é insubmissa, na recusa expressa à universalidade europeia, e, como estratégia, se vale das lógicas institucionais para empreender ações que questionam e, mais do que isso, enfrentam os modelos hegemônicos.

Os caminhos construídos pelas frestas – os mínimos espaços que es estudantes puderam exercer sua autonomia –, desenhando um outro percurso formativo possível, contribuíram artístico e metodologicamente para romper com a colonização. Em sua concepção e proposição, o NegreSer buscou apresentar e demonstrar possibilidades para o desenvolvimento de práticas artistas/docentes tendo referenciais negros como base de caráter antirracista, em uma proposta de reconhecimento da diversidade cultural e a promoção efetiva da interculturalidade, sem hierarquias.

Cabe reafirmar, portanto, que mesmo que a proposta do NegreSer tenha uma abordagem pedagógica posicionada politicamente para o reconhecimento das corporeidades negras não se exclui ou negligencia as interações e contribuições europeias, bem como indígenas e de outros povos, buscando estabelecer – com criticidade - reciprocidades nesses encontros de culturas em condições de igualdade e equidade, na tentativa de amenizar hierarquias entre os saberes e referências e, de fato caminhar na perspectiva da pluralidade.

Em síntese, o convite e a provocação do Coletivo NegreSer, é para que as escolhas e ações das práticas de ensino/aprendizagem de professores de dança – na educação

básica ou ensino superior – abarquem a diversidade cultural, recusando a manutenção das lacunas herdadas da colonialidade na produção do conhecimento; posicionando-se afirmativamente diante da necessidade de desconstruir o mito da democracia racial; adotando estratégias pedagógicas antirracistas, valorizando a diferença e questionando as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e discriminações (OLIVERIA e CANDAU, 2010).

E, por fim, de maneira institucionalizada, politicamente e emancipatoriamente engajada, vislumbra-se que os currículos, por meio dos componentes curriculares e seus conteúdos, se fundamentem no compromisso com a diversidade, valorizando e proporcionando o estudo sistemático de corporeidades negras na dança, se possível, com profissionais especializados que dediquem suas pesquisas e criações artísticas/pedagógicas/investigativas nessa temática –no ensino superior, mas também em toda a educação básica.

### **Considerações Finais**

O percurso aqui proposto intentou apresentar contribuições para o campo de conhecimento do campo do ensino/aprendizagem em a dança e das artes cênicas, de uma maneira mais geral, por meio das perspectivas e formulações do Coletivo NegreSer em suas abordagens emancipatórias e de recusa a um currículo historicamente colonizado.

A agência dos estudantes por meio do Coletivo configurou-se com um espaço de direito à existência, igualdade, diferença e representatividade; empreendeu um posicionamento claro na disputa de narrativas no currículo reivindicando o reconhecimento da produção negra de dança, apresentando propostas para coexistências da diversidade cultural, ao propor outras metodologias e procedimentos na prática artística/docente e concebendo abordagens pedagógicas interculturais em dança. Desse modo, as ações do NegreSer intentaram uma reflexão crítica em relação à colonialidade presente nas práticas de ensino na formação docente do contexto investigado, na perspectiva de se ampliar concepções e epistemes de dança.

Há ainda um caminho a ser percorrido para que as produções de conhecimento de dança negras estejam efetivamente nos currículos e processos educativos numa abordagem emancipatória que rompa ou, pelo menos, num primeiro momento, minimize os efeitos da colonialidade e do racismo no ensino superior, recusando seus processos de legitimação. Por isso, é importante ampliar as experiências corporais de dança na sala de aula no contato com diferentes experiências culturais; (re)elaborar metodologias e estratégias interculturais para os processos de aprendizagem; e, sobretudo, se posicionar crítica e politicamente frente as ausências e negações das experiências culturais africanas, afro-brasileiras e indígenas no campo de conhecimento da dança.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BALDI, Neila Cristina et al. CORPOS SINGULARES: AUTOBIOGRAFIA, DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO SOMÁTICA NO ENSINO DA DANÇA. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, n. 1, p. 184-203, 2020. Disponível: <https://www.e->

BARBOSA. Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA. Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

DUARTE, Adriana Maria Cancelli; REIS, Juliana Batista dos, CORREA, Licinia Maria; e SALES, Shirlei Rezende. A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil. **Roteiro**, v. 45, p. 1-26, 4 jun. 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.22528. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/22528>. Acesso em: 2 ago. 2021.

FURLIN, N. Sujeito e agência no pensamento de Judith Butler: contribuições para a teoria social. **Sociedade e Cultura**: v. 16, n. 2, 9 out. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fchf/article/view/32198>. Acesso em: 07 maio 2019.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-)

46982010000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 abr. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Objetivo 4: Educação de qualidade. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/>. Acesso em: 02 ago. 2020.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Luciane da. **Corpo em diáspora**: colonialidade, pedagogia de dança e técnica Germaine Acogny. 2017. 1 recurso online (281 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/331753>. Acesso em: 15 Jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Danças Africanas e suas diásporas no Brasil**. São Paulo, 2016. 1 vídeo (17:36 min). Publicado pelo canal Lab. Experimental.org. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tP206mrqm98>. Acesso em: 17 maio 2021.

SILVA, Luciane da.; SANTOS, Inaicyra. Falcão dos. Colonialidade na dança e as formas africanizadas de escrita de si: perspectivas sul-sul através da técnica Germaine Acogny. **Conceição/Conception**, Campinas, SP, v. 6, n. 2, p. 162–173, 2017. DOI: 10.20396/conce.v6i2.8648597. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8648597>. Acesso em: 18 fev. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SOUSA, Andre Luiz de; MACEDO, Juliana Gouthier; CAVALCANTI, Raquel Pires. **Insubmissão pelas frestas**: agência de estudantes



negras, ação artística/docente de dança, antirracismo e interculturalidade. 2019. 127 p. Disponível em: [https://issuu.com/bibliobelas/docs/\\_andr\\_sousa\\_\\_insubmiss\\_o\\_pela\\_s\\_frestas](https://issuu.com/bibliobelas/docs/_andr_sousa__insubmiss_o_pela_s_frestas). Acesso em: 20 jul. 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, p. 282-303, 2018. Disponível em: <http://www.ppgmuseu.ffch.ufba.br/sites/ppgmuseu.ufba.br/files/elizeuclementino.pdf>. Acesso: 28 jul. 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição. **Dossiê (auto) biografia e educação: pesquisa e práticas de formação**. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a14.pdf>. Acesso: 08 fev. 2021.

## NOTAS

---

<sup>i</sup> André L. Sousa é artista, professor e pesquisador de Dança e Educação, com interesse de estudos das relações étnico-raciais, e integrante-idealizador do Coletivo NegreSer. Possui graduação em Dança pela Escola de Belas Artes (EBA) da UFMG, graduação-sanduíche em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE) da Universidade de Coimbra (Portugal) e mestrando em Artes do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA-UFMG. Atua no ensino de Arte na Educação Básica e na formação profissionalizante de Dança no Cicalt (BH). E-mail: andresousaluiz92@gmail.com

<sup>ii</sup> Juliana Gouthier Macedo é artista visual e professora na Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, atualmente coordenadora do Curso de Artes Visuais. Pós-Doutorado em Artes, na Universidade de São Paulo (USP), Doutorado em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com bolsa sanduíche na New York University (NYU). Membro do grupo de Pesquisa Cultura do Barro. As suas principais linhas de investigação são o barro/cerâmica e o ensino/aprendizagem da Arte, problematizando desigualdades de acesso à arte e à educação e as

---

hierarquias e/ou imposições de modelos artísticas/culturais e estéticos. E-mail: [juliana.gouthier@gmail.com](mailto:juliana.gouthier@gmail.com)

<sup>iii</sup> Até 2020, o Coletivo se nomeava como “EnegreSer”. Entretanto, após uma avaliação e a criação de novos projetos, ações e outros objetivos para o coletivo se renomeou suprimindo a letra “E”, assumindo o nome de “NegreSer”.

<sup>iv</sup> A utilização de barra “/” refere-se a compreensão de que esses termos não são entendidos separadamente no contexto que analisamos. Ou seja, pensamos esses termos numa perspectiva integrada do sujeito e dos procedimentos pedagógicos que não são vistos desarticulados em sua ação artista e docente neste trabalho.

<sup>v</sup> Ao se referir as pessoas que integram o Coletivo, optou em gravar o pronome neutro com a letra “e”.

<sup>vi</sup> *Aruandê* faz referência ao reino de Aruanda: paraíso onde os orixás vivem. Tal expressão de origem Bantu (da região que hoje é a Nigéria que depois espalhou-se pela costa oeste africana até a região centro-sul do continente) também é utilizada como um tipo de saudação. Quando clamada em cantigas de capoeira, de antigos escravizados, pode refere-se a saudosa pátria distante atrelada a ânsia por liberdade, em outras palavras, seria o desejo do paraíso na terra. Assim, *aruandê* celebra o encontro entre pessoas do mesmo chão, do mesmo território, da mesma origem, ao compartilharem vivências e orações, louvações de fé, em pedidos de liberdade, esperança e alegria.

**SUBMISSÃO:** 19 de agosto de 2021

**ACEITE:** 28 de novembro de 2021