

ALTERNATIVAS DECOLONIAIS: QUE DANÇA NA ESCOLA PODE SER ESSA?

Larissa Bonfim¹ (Universidade Federal da Bahia – UFBA)

RESUMO

A partir das experiências no componente curricular Dança no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, este trabalho investiga modos de pensar o decolonial pedagogicamente e o pedagógico decolonialmente (WALSH, 2017). Neste pensar, a ênfase está na presença de outras racionalidades e nas experiências que podem ser vividas no corpo e na dança. Através do método autobiográfico, pesquiso os passos da minha trajetória que me levam ao engajamento com a decolonialidade como projeto de ação pedagógica e, em diálogo com a turma de estudantes e seus anseios por aprender passos de dança, buscamos, na conexão de nossos pés com o chão, caminhos para as Pedagogias Decoloniais no ensino de Dança na educação básica.

PALAVRAS-CHAVE

Dança; Educação Básica; Decolonialidade; Pedagogia Decolonial.

RESUMEN

A partir de las experiencias en el componente curricular Danza en Lo Colegio de Aplicación de la Universidad Federal de Pernambuco, este trabajo investiga formas de pensar lo decolonial pedagógicamente y lo pedagógico decolonialmente (WALSH, 2017). En esta forma de pensar, el énfasis está en la presencia de otras racionalidades y en las experiencias que se pueden vivir en el cuerpo y en la danza. A través del método autobiográfico, investigo los pasos de mi trayectoria que me llevan a involucrarme con la decolonialidad como proyecto de acción pedagógica y, en diálogo con la clase de los alumnos y su deseo de aprender pasos de baile, buscamos, en la conexión de nuestros pies con el suelo, caminos para las Pedagogías Decoloniales en la enseñanza de la Danza en la educación básica.

¹ Mestranda no programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA) com orientação do Prof. Dr. Fernando Ferraz. Bacharela e Licenciada em Dança pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora de Dança do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

PALABRAS CLAVE

Danza; Educación básica; Decolonialidad; Pedagogía decolonial.

1.Introdução

A presença da Dança na Escola, como linguagem artística e área de conhecimento, ainda permanece pouco presente na imensa maioria das instituições e esta é pauta fundamental. Porém, para além da sua inserção, muitas discussões são necessárias a fim de qualificar esse ensino.

Problematizar os currículos escolares como colonizados e mantenedores das lógicas colonizadoras, sendo a colonialidade, em poucas palavras, entendida como processos permanentes de violência e subjugação do outro não-europeu na face oculta da modernidade (QUIJANO, 2007), tem sido um importante debate no campo da educação.

Este trabalho se constrói a partir de investigações iniciais acerca das atuais e pertinentes reflexões sobre decolonialidade nas práticas pedagógicas na Dança. Isto quer dizer que tenho, como professora de Dança, questionado meu fazer nesta perspectiva de problematização da colonialidade e buscado outras alternativas. Neste presente artigo serão compartilhadas, com o devido trato teórico, experiências neste sentido.

O Colégio de Aplicação da UFPE é uma escola de educação básica vinculada à Universidade que tem, entre seus propósitos, a experimentação pedagógica. A inserção do componente curricular Dança em 2019, através do concurso² para professora efetiva Licenciada em Dança, trouxe à tona diversas questões. Impulsionada pelos debates acerca da decolonialidade, particularmente enfatizados desde o ingresso na minha segunda graduação em Ciências Sociais em 2017, o CAP UFPE tornou-se campo de investigação para essas inquietações. Atualmente um número cada vez maior de trabalhos em Dança tem se debruçado sobre o conceito de decolonialidade e debates afins e, assim, esta pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia, engaja-se no compromisso ético em contribuir o quanto possível no aprofundamento crítico do ensinar/aprender Dança na Escola nesta perspectiva, para meu próprio exercício docente e também de meus pares.

² A nomeação como professora efetiva de Dança ocorreu, após concurso público de Edital 61/2018, em outubro de 2019

As questões e proposições práticas disparadoras deste presente trabalho advém das experiências na PD³ de Dança para a 1ª série do Ensino Médio do CAp UFPE nesta primeira unidade do calendário letivo de 2021 no contexto de ensino remoto devido a Covid-19⁴.

2. Que dança pode ser essa?

“Professora, qual tipo de Dança vamos dançar?”. Esta pergunta é uma daquelas que nos persegue nos mais diferentes contextos, uma questão bastante recorrente para docentes de Dança. Habitualmente é a primeira pergunta no encontro com um grupo. Feita várias vezes. Repetida mesmo depois de explicações, que se revelam insuficientes.

Espero um dia, e pela primeira vez isso se faz possível a partir do momento em que me percebo como professora concursada e que, portanto, tenho a garantia de continuidade do meu trabalho (uma situação muito nova para quem precisou se acostumar com a instabilidade de trabalhos por projetos) que a resposta seja a própria construção da Dança na Escola. Quero dizer, espero que um dia a resposta a esta pergunta não venha com a tentativa de palavras ditas nos primeiros encontros, mas que a continuidade do trabalho, a dança criada nos processos desenvolvidos ao longo dos anos, sane esta questão.

O imaginário de Dança que se faz presente para as turmas de estudantes é algo que se apresenta, ao meu ver, como início imprescindível para qualquer trabalho. Desde minha entrada no Colégio de Aplicação tenho procurado compreender os diferentes referenciais de dança, muitos deles ensinados pela mídia (SANTOS, 2009; STRAZZACAPPA, 2001). Quando pronunciamos a palavra dança, afinal, de que dança estamos falando?

Quando se fala em dança na escola, milhares de imagens começam a povoar nossas mentes. [...] Ao chegarmos nas instituições, costumamos interrogar as crianças e os adolescentes sobre sua compreensão de dança. É interessante observar que, se há alguns anos atrás, a primeira imagem que vinha à mente destes jovens era a figura da bailarina clássica nas pontas dos pés, hoje essa imagem (embora ainda presente) já está sendo substituída por outras trazidas

³ Parte diversificada (PD) são momentos em que o corpo discente pode escolher qual componente deseja cursar dentre algumas possibilidades ofertadas. Na 1ª série do Ensino Médio, em um mesmo horário, acontecem aulas de Dança, Teatro, Música e Artes Visuais. Cada estudante, no início do calendário letivo, decide qual linguagem artística irá experienciar ao longo do ano. Existe um número mínimo e um número máximo de integrantes em cada turma, assim, na formação dos grupos ocorrem negociações e sorteios, se necessário.

⁴ A Covid-19 é uma infecção respiratória grave causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, sua elevada transmissibilidade e distribuição global impôs práticas de distanciamento social. O CAp UFPE não tem aulas presenciais desde março de 2020 até os dias de hoje.

pela mídia. As respostas variam entre as dançarinas do “Tchan” e algumas popstars norte americanas (nota-se a predominância da figura feminina). Quando interrogados, então, sobre o que querem aprender numa aula de dança, as respostas se multiplicam, indo do ballet clássico às danças de rua. (STRAZZACAPPA 2001, p. 71)

Após 20 anos, estas preocupações acerca dos imaginários da dança para o desenvolvimento do trabalho de Dança na Escola parecem não ter se transformado significativamente, ainda que hoje as danças sejam outras: *Fitdance*⁵, *passinho*⁶, *K-pop*⁷, e mais recentemente dancinhas do *TikTok*⁸.

Estas reflexões, sobre quais danças constituem estes imaginários, são particularmente importantes quando, entre as perguntas que movem a investigação docente, está a preocupação com quais danças deveriam compor o ensino de Dança na Escola, ainda mais quando esta problematização é realizada a partir da perspectiva das Pedagogias Decoloniais (WALSH, 2017).

No encontro com discentes, a postura docente que atua com bases em uma abordagem freiriana, não pode ser um movimento de ignorar ou julgar os conhecimentos e experiências das pessoas que estão em uma situação de aprendizagem. Este é um dos princípios pedagógicos mais básicos para uma educação democrática, libertadora e emancipadora.

Crítico a forma ‘bancária’ da educação, que restringe estudantes à condição de meros receptáculos de palavras e pensamentos prontos, o que pressupõe o respeito e a valorização dos saberes dos grupos de educandos entendidos como sujeitos de conhecimento, Freire compreende a prática educativa como um ato político e, de modo a problematizar a relação entre opressor e oprimido, o autor constrói a teoria da dialogicidade.

Para um relação dialógica com estudantes de Dança, faz-se necessária interlocução com estes imaginários, aproximações e negociações com estas realidades e expectativas e também tensionamentos que vislumbrem a constante busca por

⁵ Fitdance é uma modalidade de dança presente nas Academias que consiste em um treino aeróbico com sequências de passos em músicas de diversos ritmos.

⁶ O passinho é uma dança afrodiáspórica relacionada ao som do funk e do brega funk. Existem diversos tipos de passinho como o Foda (RJ), passinho do Romano – São Paulo. Passinho Malado de BH – Minas Gerais.

Passinho dos Malokas de Recife – Recife.

⁷ K-pop, abreviação para música popular sul-coreana, tem suas próprias coreografias e modos de dançar.

⁸ Tiktok é um aplicativo de compartilhamento de vídeos rápidos e também uma plataforma que permite edições através de vários recursos. Nele são criados e consumidos muitos vídeos de dança, conhecidos como dancinhas.

aprofundamento nos processos de formação em que estão inseridos tanto docentes como discentes nas relações pedagógicas.

Ainda com relação ao princípio de que a educação é efetivamente um processo político, cabe destacar que “para dominar, o opressor não tem outro caminho senão negar às massas populares, a práxis verdadeira. Negar-lhes o direito de dizer sua palavra, de pensar certo” (1998, p.147). Para Freire não há prática social mais política que a educativa, para ele é urgente que a educação assuma seu papel de interventora na realidade pela reinvenção da sociedade. Para transformar é preciso conhecer o mundo a partir de leituras críticas e esta é a função das práticas pedagógicas nesta perspectiva.

Dito isto, é possível trazer para o debate a proposta de Pedagogias Decoloniais de Catherine Walsh (2017). Esta se apresenta como um contínuo reconhecimento e questionamento da existência de uma estrutura de poder alicerçada na intrínseca relação entre o moderno e o colonial. Trata-se de um pensamento que surgiu a partir das lutas históricas dos povos indígenas e afrodescendentes frente a colonização e a colonialidade, pela problematização da imposição de modelos europeus como universais e construção pensamentos a partir de outras epistemologias.

Segundo Walsh, existe uma profunda afinidade entre as Pedagogias Decoloniais por ela proposta e a Pedagogia Crítica elaborada por Paulo Freire nos anos de 1960, na medida em que ele articula práticas educativas nas lutas contra a opressão.

Outra referência para a Pedagogia Decolonial destacada por Walsh é Frantz Fanon, que discutiu em seus trabalhos as lutas de descolonização, libertação e humanização, em termos individuais e coletivos, de sujeitos racializados. Ao apresentar a descolonização como problema político com possíveis intervenções de práticas pedagógicas para a criação de saídas, Fanon oferece bases para que o decolonial seja pensado pedagogicamente, assim como o pedagógico pode ser pensado decolonialmente. Sendo estes os dois movimentos propostos pela autora.

Ainda que Fanon não parta de discussões pedagógicas e sim das problemas políticos da situação colonial, ao atribuir um sentido prático e concreto as lutas de descolonização, de intervenção na realidade para a criação de “homens novos”, ele revela seu pensar pedagógico. Segundo Fanon, a descolonização é um processo de desaprendizagem das imposições coloniais e reaprendizagem de novas existências possíveis.

Assim, enquanto Paulo Freire contribui epistemologicamente no sentido do conhecer criticamente para transformar a realidade social, Franz Fanon, com quem

Freire também dialogava em seus trabalhos, traz o problema ontológico existencial que forma a base da opressão colonial: a racialização. Estes autores, assim como Manuel Zapata Olivella, são importantes interlocutores para a elaboração de sua proposição de Pedagogias decoloniais, que são, segundo Walsh:

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

Práticas pedagógicas decoloniais, em seu esforço para transgredir e subverter a colonialidade em todos seus sentidos político, ontológico, epistêmico, espiritual, existencial, existem desde o início do momento histórico da colonização. As estratégias de aprender a resistir por parte das populações indígenas e afrodiaspóricas são pedagogias decoloniais. Para pensar pedagogias decoloniais na atualidade, os princípios de Zapata elencados por Walsh, podem trazer grandes contribuições. Entre eles: investir trabalho intelectual no cuidado das cicatrizes do colonialismo e da ferida colonial, enfrentar o desconhecimento da História, Filosofia e Ciência indígena e afrodiaspórica, superar comportamentos e atitudes mentais herdados dos processos de escravização, revelar o projeto racista e alienante da História, Filosofia e Ciência eurocêntricas e reconhecimento das sabedorias empíricas e mágicas sobre a natureza e as lutas libertadoras, compreender a criatividade como estratégia de resistência dos grupos subalternizados, compreender todos os humanos e não-humanos como parte de uma grande família, compreender a diversidade humana e a fraternidade entre os povos em uma perspectiva que nada tem a ver com a mestiçagem nacionalista homogeneizante.

Zapata, assim como Freire e Fanon, apontam, cada um à sua maneira, práticas pedagógicas de descolonização no cenário das lutas sociais. O enlace do pedagógico e do decolonial está, portanto, relacionado com a ideia de docentes militantes, pessoas comprometidas com a reinvenção de outras formas de existência.

Na sua obra, a autora não limita a compreensão de pedagogia aos espaços de educação escolarizados, ao contrário, em concordância com Paulo Freire, coloca que “a Pedagogia se entende como metodologia imprescindível dentro de e para as lutas

sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação” (WALSH, 2017, p. 29, tradução nossa). Apesar deste trato amplo dado à educação, o presente trabalho questiona-se quais são as traduções possíveis desta perspectiva para a educação básica.

Como a Escola, tão impregnada por lógicas eurocêntricas, com a hipervalorização dos conhecimentos científicos ocidentais, pode ser confrontada pelas Pedagogias Decoloniais?

Apesar da suposta independência política em países colonizados, como o Brasil, permanecem mentalidades que revelam a permanência da colonização epistemológica dos imaginários. Dessa forma que é possível refletir sobre a presença da colonialidade na minha formação em Dança e, portanto, nas minhas referências para a elaboração das práticas pedagógicas em Dança na Escola, e é preciso perguntar também acerca das relações de colonialidade nos desejos e experiências das próprias turmas de estudantes, nos seus imaginários de Dança, no seu conhecimento prévio e disponibilidade, ou não, para experiências.

Em termos objetivos, para esta investigação inicial em Dança a partir das problematizações da Pedagogia Decolonial, experienciou-se concretizações a partir de trabalhos com a ancestralidade, identidades negras e indígenas e discussões e práticas elaboradas tendo em vista conhecimentos excluídos do pensamento único europeu.

As epistemologias do Sul denunciam a monocultura do saber, a ciência moderna e a cultura europeia como padrões únicos, e a Escola como lugar de manutenção dessas hierarquias. Neste paradigma existe então uma monocultura da Dança que impede a diversidade e a interculturalidade nestas práticas artístico-pedagógicas. No movimento de superação deste monologismo está o diálogo entre Danças, em um balaio de saberes e culturas de Dança, no cultivo para um aprender/ensinar plural.

A colonialidade também impõe uma lógica binária para a existência dos corpos, uma afirmação depende de uma negação como se não houvesse espaço para a convivência das diferenças. A Dança pode contribuir no sentido da complexidade e mover na ultrapassagem de dicotomias, em especial a clássica separação cartesiana, tão presente na Escola, de corpo e mente e teoria e prática.

Se o paradigma moderno/colonial atua na distinção cultura e natureza, desrespeita toda a vida no Planeta fazendo da humanidade centro absoluto no Antropoceno, em um processo de desencantamento do mundo, as buscas são pelas possíveis contribuições da Dança para que o corpo seja reencantado na Escola e vivenciado como potência de resistência e transgressão. Segundo Rufino (2016, p.6)

não haverá saída epistemológica sem que o corpo seja compreendido em sua integralidade e reconhecido como mais importante elemento dessas ações decoloniais, já que é ele principal alvo da colonialidade.

3. Passos da Dança na Escola em busca de alternativas decoloniais

O anseio por aprendizados de passos de dança, baseados no pressuposto da Dança como estilos, é bastante presente na fala das turmas de estudantes. Ainda que minha prática como docente esteja pautada na Dança como linguagem artística, como área de conhecimento, e entenda como um dos principais objetivos da dança na educação básica essa ampliação de compreensões, é possível acolher esses desejos até porque para que seja possível experimentar a Dança em seus processos de criação é preciso a construção de repertórios na linguagem.

Nesta construção, considero importante o contato com referências de Dança, aprendizado de danças codificadas e experimentações com exploração de movimentos. E com essas questões retornamos novamente as reflexões acerca dos imaginários de dança.

Com algumas exceções de estudantes que através de vivências em Academias de Dança tem o imaginário do balé clássico, em geral, as referências trazidas por eles são duas: danças midiáticas, principalmente a partir de redes sociais como *TikTok* e videoclipes de música pop, e danças da cultura popular pernambucana, especialmente frevo.

Esta disposição para o aprendizados de danças da cultura popular, que reconheço nos grupos de estudantes, me parece um interessante acesso à conteúdos que podem ser vivenciados na perspectiva das Pedagogias Decoloniais.

O trabalho com este universo das culturas populares, ao meu ver, não é prontamente decolonial. Digo isto pois o encaminhamento das práticas pode se dar de maneira a reproduzir estereótipos, sem contextualização ou aprofundamento reflexivo, de modo que o acionamento às resistências ao sistema moderno/colonial não aconteça.

A prática de danças populares, um conceito um tanto genérico para se referir a uma diversidade de danças, pode ser realizada com base na pedagogia tradicional. Assim, docentes podem se colocar como autoridades e as únicas fontes reconhecidas de conhecimento, não problematizar questões importantes e provavelmente não perceber o potencial destas danças em uma perspectiva decolonial.

Compreender o aprender/ensinar dessas danças na decolonialidade, é atentar para o desconhecimento racista das culturas afrodiáspóricas e indígenas, epistemologias subjugadas ou excluídas dos currículos escolares colonialistas e colonizadores, e trazer essas práticas corporais para as vivências na educação básica de forma crítica.

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

Estas reflexões desembocam no encontro com a Autobiografia enquanto método de pesquisa, um modo de investigação sobre a formação docente utilizado recentemente no campo da educação.

Da mesma forma que “a pedagogia decolonial enfatiza a emoção sobre a razão, a história pessoal sobre os princípios e métodos disciplinares” (Mignolo e Vásquez, 2017, p. 496), o método autobiográfico se assume subjetivo e valoriza a subjetividade, convidando, assim, as pessoas pesquisadoras a falarem de suas experiências. Não há mais um “objeto” de pesquisa, no sentido tradicional e positivista, mas as próprias práticas e seu potencial de colaborar academicamente.

Segundo Bolívar (2002), o método autobiográfico não se refere apenas a uma metodologia qualitativa, mas trata-se de uma mudança de perspectiva na produção acadêmica.

A pesquisa biográfica e narrativa em educação, ao invés do modo de cientificidade dominante na modernidade, exige outros critérios, superando o contraste que se estabelece entre objetividade e subjetividade, a partir das evidências originadas no mundo da vida. Como um modo de conhecimento, a história captura a riqueza e os detalhes dos significados nas questões humanas (motivações, sentimentos, desejos ou propósitos) que não podem ser expressos em definições, declarações factuais ou proposições abstratas, como faz o raciocínio lógico formal. (BOLÍVAR, 2002, p. 3, tradução nossa).

Uma metodologia que valoriza os afetos e leva à complexidade de interpretações das experiências, com procedimentos de pesquisa que superam o paradigma moderno, revela-se adequada à proposta decolonial de investigação de práticas da Dança na Escola.

Intencionar essa investigação não tem a ver com considerar que a prática já está sendo desenvolvida a partir da decolonialidade. Ao contrário, pesquisar está relacionado ao não saber, para que o ponto de chegada seja diferente do ponto de partida, ainda que não seja uma linha reta. Desenvolver uma pesquisa me parece ter relação com percorrer uma espiral e encontrar nela novos pontos de experiência.

Dito isto, retomo minha inquietação a respeito de como posso atuar como docente de modo decolonial. Particularmente a questão com danças codificadas do universo das culturas populares. Sinto que as possibilidades de procedimentos de criação que elaboro no contato com um grupo de estudantes é extremamente vasto. Como se realmente não faltassem possibilidades para a orientação desses processos. Contudo, não é dessa forma que percebo a questão dos repertórios de matrizes não-ocidentais, tão necessários não só para o engajamento das turmas de estudantes no que concerne às suas expectativas de aprendizado de “passos”, mas também que no sentido da importância desses conteúdos para o desenvolvimento na linguagem da Dança, ainda mais na busca por uma abordagem decolonial.

Acredito que essa inquietação tem início com minhas problematizações decoloniais, com o fato de me sentir mais apropriada a ensinar danças que passei a questionar como eurocêntricas e que, portanto, desejei rejeitar. A partir das minhas experiências desde a infância, durante e depois da formação universitária em Dança, percebo o balé clássico, a dança moderna e as ditas contemporâneas como danças mais consolidadas no meu corpo. Ao longo da minha trajetória profissional, são danças com as quais eu me sinto mais autorizada a trabalhar.

No entanto, meu interesse por outras danças sempre se fez presente, sendo que estas mobilizaram e mobilizam meu corpo de modo muito contundente. Experiências com danças afrodiáspóricas e de origem indígena, das mais diversas, encontraram, acredito que devido ao sistema da colonialidade, menos espaço e menos tempo de dedicação em minha formação em Dança.

Outro fato importante é meu reconhecimento enquanto mulher branca. Todas as problematizações em termos de raça que vivenciei, desde que comecei a me mover a partir das inquietações, que hoje me trazem até as Pedagogias Decoloniais, em algum lugar geram a sensação de não me sentir autorizada a dançar e ensinar princípios dessas danças. E esta é uma grande dificuldade.

Todavia, como professora, se entendo que essas danças são importantes, ainda mais na busca por alternativas decoloniais para a vivência de Dança na escola, percebo

como meu papel proporcionar seu aprendizado da maneira mais aprofundada, crítica e contextualizada possível na educação básica. Na minha atuação docente, compreendo que o que cabe neste ensinar/aprender Dança na Escola são princípios dessas danças e que posso sim mobilizar experiências nestes repertórios e a partir deles.

4. Pés são raízes com asas

Com o anseio por aprender “passos”, a primeira unidade do ano letivo de 2021, no ensino remoto, do grupo de estudantes da PD da 1ª série do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFPE, foi orientada pela temática dos pés.

Pudemos, assim, experimentar danças do universo das culturas populares com este foco nos movimentos dos pés. Apoios, transferências de peso, relações rítmicas, e principalmente, refletir sobre a relação dessas danças com a terra e em que medida estas se aproximavam ou se distanciavam das nossas percepções de conexão ou desconexão. Problematizamos, também, o porquê dessas danças afrodiaspóricas e de origem indígena, tem este vínculo com o chão.

Junto com este contato com as matrizes de movimento dessas danças e essas perguntas orientadoras, a turma de estudantes experimentou improvisações dirigidas com este foco nos pés e para isso realizamos propostas práticas de toque, sensibilização, conhecimento anatômico e investigação da mobilidade das articulações dessa parte do corpo.

Essas experiências no encontro com a turma em uma sala de aula, o que hoje depois dessa situação de pandemia nomeamos como presencial, sem dúvida traria outras possibilidades. No ensino remoto, enfrente dificuldades neste contato com cada estudante, muitas pessoas não se sentem confortáveis em permanecer de câmeras abertas, o que faz com que eu possa visualizar apenas parte do grupo. O corpo discente enfrenta obstáculos como falta de espaço físico, falta de privacidade para a prática corporal, e é preciso ponderar que estamos em uma realidade com as melhores condições possíveis se comparadas a outras Escolas.

Tratar da conexão das danças com o chão, em tempos remotos e de comunicação virtual, pode parecer por um lado um grande paradoxo. Por outro, se identificamos que a pandemia do Coronavírus desvela uma crise muito anterior que nos encontramos como humanidade, o modo de funcionamento insustentável da modernidade que separa a vida humana da natureza e nega a diversidade das existências (KRENAK, 2019,

2020), não há temática mais relevante para se tratar em uma aula de Dança na Escola do que essa, movimentos em busca da superação do paradigma moderno/colonial.

O ensino remoto proporciona encontros síncronos de apenas uma hora com as turmas de estudantes, é um tempo bastante reduzido que virtualmente parece passar ainda mais rápido. Na carga horária do componente curricular também temos, semanalmente, uma hora de atividades assíncronas.

Nestes momentos assíncronos, temos exercitado a apreciação de dança, assistindo e escrevendo resenhas críticas sobre videodanças e espetáculos gravados em vídeo. Entendo que a apreciação de dança é uma necessidade, já que aquela pergunta inicial sobre que dança vamos dançar, perpassa também por ampliar quais são as danças que existem. Assim, quais danças estão, ou não estão, presentes no universo das turmas de estudantes e de que forma outras podem habitar esses cotidianos.

Se trabalhamos com criação nas aulas, penso não ser possível vivenciar processos criativos sem referências, e o que tenho feito, então, é procurar proporcionar estes contatos. E a partir da perspectiva decolonial, quais referências serão oferecidas?

Nesta ação de proporcionar fruição de dança para as turmas, entendo minha responsabilidade curatorial. Assim, tenho escolhido propostas que dialoguem com a ideia de Danças no plural, com a diversidade e com a visibilização de danças que são marginalizadas dentro da cena contemporânea hegemônica.

Neste trabalho irei compartilhar um espetáculo assistido em especial, pois foi o mais comentado pelo grupo de estudantes, gerou mais reflexões e escritas e relações mais direta com a temática dos pés. O espetáculo “A-VÓS”⁹ da Cia Cênica Nave Gris, da artista negra Kanzelumuka, uma dança-homenagem aos avós e ancestrais míticos.

Em um movimento de crítica à sociedade de consumo, que rejeita o envelhecimento, o espetáculo reverencia os mais velhos e suas sabedorias que tem tanto para nos ensinar.

A apreciação do espetáculo trouxe questões relacionadas às raízes de cada estudante, suas biografias e histórias familiares e também reflexões acerca da ancestralidade, não somente com foco nos indivíduos, mas a ancestralidade como reconhecimento e valorização dos povos originários, indígenas e quilombolas, aquela sub-humanidade agarrada na Terra, meio esquecida nas bordas do planeta, que não é parte desta humanidade que se separa da natureza e a destrói. (KRENAK, 2020).

⁹ Para saber mais sobre o espetáculo <https://navegris.com.br/espetaculos/espetaculo/8/A-V%C3%93S>

Qual a conexão da sua dança com o chão? Essa foi a pergunta que orientou o processo de criação das videodanças dessa turma de estudantes da educação básica, com um contato tão recente com a linguagem da Dança. Chão-terra, chão-céu, chão que dá suporte a existência na Terra, conexões e desconexões. Todas as práticas e discussões compartilhadas até aqui almejam alimentar esse exercício criativo. As videodanças individuais foram compilados em um único trabalho, intitulado “Pés-raízes com asas”¹⁰, que já pode ser assistido, mas permanece ainda não-listado aguardando por um momento oportuno para ser compartilhado com a comunidade escolar.

5. Considerações finais

Reconhecer na prática pedagógica em Dança os apontamentos decoloniais e buscar alternativas para este fazer é almejar compreensões outras para a Dança na Escola no sentido de contribuir em movimentos de transformação e decolonização dos currículos para mundos mais pluriversais.

São muitas as questões que alimentam esta pesquisa em andamento, ainda em uma fase inicial, mas, é no encontro com as turmas de estudantes e na experimentação a partir das inquietações suscitadas, que caminhos parecem se abrir nesta busca por Pedagogias Decoloniais para o ensino de Dança na educação básica.

Através do método autobiográfico, tenho investigado os passos de minha trajetória que me levam ao engajamento com a decolonialidade como projeto de ação pedagógica (WALSH, 2017) e, dentro das minhas possibilidades e em diálogo com o contexto educacional em que atuo, modos de corporificar e dançar essas questões.

A videodança “Pés-raízes com asas”, de autoria da turma de estudantes, apresenta-se como parte deste movimento de vivenciar práticas criativas em Dança inseridas na discussão decolonial. No chão da escola, em uma plataforma virtual neste momento pandêmico, cada estudante sente seus próprios pés no piso de sua casa e recebe o convite para habitar um chão em comum de experiências e aprendizados. No chão da escola, nas aulas do componente curricular Dança, identificamos as desconexões dessa sociedade moderna e colonial com a terra/Terra e buscamos, com nossas danças, conexões e reconexões.

¹⁰ A videodança pode ser acessada em <https://www.youtube.com/watch?v=eOx4Vvv6Cbl>

REFERÊNCIAS

- BOLÍVAR, A. ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa. Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE), vol. 4 (1), 2002. Disponível em: <http://redie.ens.uabc.mx/vol4n1/contenidobolivar.html>. Acesso em dezembro de 2019.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- KRENAK, Airton. A vida não é util. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KRENAK, Airton. Organização Bruno Maia. Caminhos para a cultura do bem viver. Rio de Janeiro: [sem editora], 2020
- MIGNOLO, Walter. VÁSQUEZ, Rolando. Pedagogía y (de)colonialidad. In: WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017. p.489-508.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. (Org.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 93-127.
- RUFINO. Luis. Performances Afro-diáspora e Decolonialidade: O saber Corporal a partir de Exu e suas Encruzilhadas. Revista Antropolítica, n. 40, Niterói, p.54-80, 1. sem. 2016.
- SANTOS, Airton Ricardo Tomazzoni dos. Lições de dança no baile da pós-modernidade: corpos (des)governados na mídia. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.
- STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. Cad. CEDES, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622001000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jul. 2020
- WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017.