

revista
brasileira
de estudos
em dança

Currículo como *lugar de escuta*:


afeto, performatividade e emancipação de histórias da dança

Curriculum as a place of listen:

affection, performativity and emancipation of dance histories

Roberta Ramos Marques

MARQUES, Roberta Ramos. Currículo como lugar de escuta: afeto, performatividade e emancipação de histórias da dança. *Revista Brasileira de Estudos em Dança*, vol. 01, n. 01, p. 06-39, 2022.



RESUMO

O presente artigo é motivado pelos tensionamentos que tenho observado e vivenciado no contexto educacional universitário brasileiro, devido ao fato de que ações afirmativas, incluindo a políticas de cotas, já vêm acontecendo no país há quase 20 anos (embora, inicialmente, em níveis estaduais e de modo isolado, até que, em 2012, tornou-se a Lei 12.711); porém, sem virem acompanhadas de uma reformulação mais radical e sistemática da “infraestrutura da vida branca” (Mombaça, 2021, p. 40), através da qual se organizam as instituições educacionais, incluindo as de Ensino Superior, no Brasil. Tenho proposto tentativas de lidar com essa problemática, partindo do reconhecimento das relações de posicionalidade entre lugares de privilégios e lugares historicamente invisibilizados e silenciados, numa abordagem interseccional; e, a partir disto, tenho buscado desenvolver, nos últimos anos, o que poderia corresponder, na prática curricular, ao que estou experimentando chamar de currículo como *lugar de escuta* (Mombaça, 2021).

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Lugar de escuta; histórias da dança; ação afirmativa; política de cotas

ABSTRACT

The present article is motivated by tensions that I have observed and experienced in Brazilian Higher Education context, since such affirmative actions, including quota policies, have been adopted in the country for almost 20 years (at an isolated and a State level at first, but eventually became Law 12.711 in 2012); without including, however, a more radical and systematic reformulation of the “white life infrastructure” (Mombaça, 2021, p. 40), from where educational institutions get organized in Brazil, including the Higher Education system itself. I have proposed attempts to deal with this problem through an intersectional approach, starting from the recognition of positionality relations between places of privilege and historically invisible and silenced places. From this experience, I have sought to develop, in the latest years, what could correspond, in curriculum practice, to what I am trying to call curriculum as a *place of listen* (Mombaça, 2021).

KEYWORDS: Curriculum; place of listening; dance histories; affirmative action; quotas policy.

Currículo como *lugar de escuta*: afeto, performatividade e emancipação de histórias da dança

Roberta Ramos Marques (UFPE)¹

¹ Professora Doutora do Curso de Licenciatura em Dança da UFPE e colaboradora do Programa de Mestrado Profissional em Artes - Profartes (em rede, colaboradora pela UFPB). Líder do Grupo de Pesquisa Peteca: Performance, Educação, Jogos e outras Tecnologias Emancipatórias da Criação Artística (em fase de certificação). Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (1996), mestrado (2000) e doutorado (2008) em Teoria da Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE. Tem experiência nas áreas de Letras e Dança, com ênfase em Intersemiótica e Estudos Culturais, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura comparada, dramaturgia, corpo, discurso, crítica, dança, memória, acervo. Participa da coordenação e das pesquisas do Acervo Recordança, desde 2003..

Introdução

O presente artigo é motivado pelos tensionamentos que tenho observado e vivenciado no contexto educacional universitário brasileiro, devido ao fato de que ações afirmativas, incluindo a políticas de cotas, já vêm acontecendo no país há quase 20 anos (embora, inicialmente, em níveis estaduais e de modo isolado, antes de, em 2012, tornar-se a Lei 12.711); porém, sem virem acompanhadas (na mesma velocidade) de uma reformulação mais radical e sistemática da “infraestrutura da vida branca” (Mombaça, 2021, p. 40) através da qual se organizam as instituições educacionais, incluindo as de Ensino Superior, no Brasil.

Neste contexto da universidade, a mencionada “infraestrutura branca” inclui mecanismos de hierarquização e elitismos refletidos em dispositivos relacionados, sobretudo, à pesquisa e ao ensino, sem descartar a extensão, embora esta já seja (ainda é atual dizer), ela mesma, de algum modo, desprivilegiada na própria hierarquização tripartite entre as atividades que constituem a universidade pública.

No âmbito do ensino, que priorizo nesta discussão, ganham destaque as necessidades prementes de transformação dos currículos, esse território de disputa entre saberes, compreensões e subjetividades (Silva, 2016; Wickbold; Siqueira, 2018; Clemêncio, 2019). Os currículos deveriam refletir as mudanças do cenário e do conjunto de subjetividades que passaram, gradativamente, a fazer parte do conjunto de envolvidos no ato de conhecer dentro da universidade; entretanto, isto ainda não é uma realidade dada, mas em construção. As dores advindas da precariedade que ainda marca esta construção são vivenciadas entre estudantes e instituição; estudantes e docentes; estudantes e estudantes; e, por fim, entre os próprios docentes.

Estas dores *não coincidem com*; antes, elas *fazem parte de* como este processo lento é resultante das resistências interessadas em articular, na Universidade, na construção do conhecimento e nos atos de ensinar e conhecer, a atualidade da “ferida colonial” (Jesus, 2022; Kilomba, 2020; Mombaça, 2021). A contrapelo de tamanha resistência, há de se “correr

riscos', como propõe Bell Hooks (2019), para, por um lado, experimentar transformações concretas no currículo que é praticado na realidade de ensino; e, por outro, realizar os embates institucionais necessários para que estas transformações sejam assimiladas às reformulações curriculares.

Na minha prática docente, tenho proposto tentativas de lidar com essa problemática, partindo do reconhecimento das relações de posicionalidade entre lugares de privilégios e lugares historicamente invisibilizados e silenciados, que localiza assimetrias entre raças, gêneros, classes, etc., numa abordagem interseccional; e, a partir deste reconhecimento, tenho buscado desenvolver, em minhas propostas de ensino, nos últimos anos, o que poderia corresponder, na prática curricular, ao que estou experimentando chamar de currículo como *lugar de escuta*, conceito proposto por Jota Mombaça (2021). Um olhar que vise a colocar em xeque os danos da ferida colonial precisa partir do que Jota Mombaça chama de lugar de escuta, a partir da discussão que faz dos usos políticos do conceito de *lugar de fala*, de Djamila Ribeiro (2019), Grada Kilomba (2019, entre outros.

Para tratar deste tema, a abordagem aqui proposta parte da minha experiência como um todo no ensino na área de Dança, na qual atuo, mas, mais especificamente, em História da Dança. Em especial, darei um foco ao projeto de extensão *Janelas da Dança do Recife*, desenvolvido em 2021 no contexto da Pandemia Mundial da Covid-19, por entender que foi um momento em que a estrutura deste projeto proporcionou uma certa radicalidade do que venho fazendo. Minha discussão se iniciará por tratar de dados e nuances tocantes à transformação do contexto da universidade pública como efeito das ações afirmativas; para, em seguida, abordar a relação entre o currículo e a ferida colonial no presente; e, a partir disso, o que viria a constituir, especificamente, o currículo de História da Dança como lugar de escuta; e, por fim, como isto se deu através do projeto *Janelas da Dança do Recife*, realizado em 2021 de modo remoto.

A universidade pública em transformação mediante ações afirmativas

A hipótese de “perder mundo” é indutora de uma ansiedade profundamente enraizada nas subjetividades brancas, na medida em que o

mundo como nos foi dado a conhecer é, precisamente, a infraestrutura da vida branca (Mombaça, 2021, p. 40).

Este mundo, que é precisamente o que Jota Mombaça (2021), em *A coisa tá branca!*, equipara à “infraestrutura da vida branca”, engloba, com bastante protagonismo, os conhecimentos altamente legitimados do mundo (branco) científico/acadêmico ocidental, em detrimento dos saberes que se encontram no “outro lado da linha” (Boaventura, 2007) da perspectiva de quem se encontra “neste lado da linha” desse mesmo mundo. *A linha abissal* que divide o mundo em dois e invisibiliza um conjunto diverso de mundos, epistemes, paisagens, histórias, que não se encontram “do lado de cá”, funda, indissociavelmente, as desigualdades e assimetrias do *mau encontro colonial* (Jesus, 2022) entre estes (supostos) dois lados, a um só tempo, étnicos, epistêmicos, simbólicos, energéticos:

O mau encontro colonial produz, a partir de uma vantagem bélica, uma primeira divisão do sensível (divisão pré-política, econômica) assentando uma assimetria radical entre os homens, que é, precisamente, a assimetria no acesso aos recursos energéticos. [...] Entende-se, então, que a passagem do mau encontro – que é a princípio pré-político e econômico – para a condição colonial institua sua assimetria sobre um corpo econômico-administrativo, e dê lugar à ereção de um comum – a saber: nova divisão do sensível que implica a um só tempo comunidade e separação; aparentemente, o começo da política – assentado sobre a desigualdade, o não direito e o assassinato dos que não tem, nessa nova partilha, parte alguma. (Jesus, 2022, pp. 14 e 15).

Tratarei com mais minúcia da *ferida colonial* que resulta e é o próprio *mau encontro*, que se atualiza ainda no presente, no próximo tópico; mas aqui interessa antecipar como estas mesmas assimetria e desigualdade são fundantes da sociedade brasileira, englobando sua universidade, entendida como um “território predominantemente branco, inclusive nos estados de maioria negra entre a sua população” (Clemêncio, 2019, p. 155). Este quadro inclui, historicamente, tanto os *quadros formados* para o desenvolvimento do país, que corresponde a uma maioria branca, quanto *quem forma* estes quadros:

Para Carvalho (2005), um percentual de até 98% de estudantes brancos tem sido formado nas carreiras de mais alto prestígio social, contra 4% de estudantes negros. Acrescenta o autor que essa exclusão também se mantém entre os docentes do ensino superior, sendo 99% brancos, em um país com uma população de maioria negra. Passados 131 anos de abolição, ainda é muito difícil para a população negra ascender economicamente no

Brasil. Sem falar dos indígenas, com exclusão quase que absoluta. (Clemêncio, 2019, p. 156).

Este é o cenário histórico bastante recente que motivou e motiva ainda a necessidade de instauração de ações afirmativas como a política de cotas no sistema educacional brasileiro, incluindo o ensino superior, mediante lutas diversas, incluindo a do Movimento Negro, que já duram, ao todo, cerca de 20 anos, incluindo a promulgação, em 2012, da Lei Federal 12.711, que regulou o conjunto de ações, antes isoladas, com regras como “a obrigatoriedade da reserva de 50% de todas as vagas nas instituições federais de ensino para estudantes oriundos de escolas públicas, com renda per capita inferior a um salário mínimo e meio, e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas” (Brasil, 2012 apud Santos, 2012, p. 290).

Não me estenderei nos marcos anteriores à promulgação da 12.711, pois isto implicaria um longo desvio aos objetivos deste texto, mas é válido perpassar o olhar pelo fato de que o percurso legislativo que culminou com a promulgação desta lei iniciou-se com o primeiro Projeto de Lei (PL nº. 73\99), retomado e revigorado em 2004, através do PL nº. 3.627, encaminhado ao Congresso pelo então Presidente Lula, propondo “a reserva de 50% das vagas nas instituições federais para egressos de escolas públicas, com percentual específico destinado a pretos, pardos e indígenas, de acordo com a representação proporcional dessas etnias nas unidades da federação” (Brasil, 2004a apud Santos, 2012, p. 290). Ao longo dos anos que antecederam 2012, políticas de cota já vinham sendo aplicadas desde 2002. Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj), Universidade Estadual do Norte Fluminense (Uenf), Universidade Estadual da Bahia (Uneb) e Universidade de Brasília (UnB) são algumas das instituições mencionadas como as primeiras que pareceram entender que “Cota não é esmola” (Ferreira, 2019) e a valer-se de suas autonomias para adotar medidas de ações afirmativas, em especial, as cotas.

Passada uma década da Lei Federal, mesmo concordando com a constatação de que “Dez anos é pouco tempo” (Oliveira, 2021), 2022 é o ano em que está prevista uma revisão da mesma, cuja necessidade foi indicada na ocasião da promulgação (subentendidas as cotas como uma reparação histórica de viés temporário e limitado). Apesar de exaustivos

estudos que confirmam os efeitos positivos das políticas de cotas em termos de democratização do acesso e diversificação dos cenários universitários e que desmistificam as previsões pessimistas e de escopo elitista de que tais políticas implicariam queda do desempenho em áreas/cursos de prestígio em universidades importantes do país (Wickbold; Siqueira, 2018; Clemêncio, 2019; Oliveira, 2021; Muniz, 2022), o contexto político atual (2018-2022) torna esta avaliação temerária, por todos os desmontes que vêm sendo, empenhadamente, o foco deste governo de extrema direita e com atributos fascistas.

Interessa-me, ainda, entretanto, debruçar-me um pouco sobre dois destes estudos que menciono, em especial por discutirem como as ações afirmativas têm concorrido para uma nova plasticidade subjetiva dos cenários universitários e para a necessidade de rever seus mecanismos de ensino e de construção do conhecimento, considerando a diversidade de sujeitos, antes sub representados, que passaram a constituir as universidades brasileiras.

Um deles chama atenção por tratar dos efeitos das cotas em um dos cursos historicamente mais elitistas do país, o de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A discussão do texto *Política de cotas, currículo e a construção identitária de alunos de Medicina de uma universidade pública*, das pesquisadoras Christiane Curvelo Wickbold e Vera Siqueira (2018), indica as transformações decorrentes do convívio entre estudantes de origens sociais e regionais diversas, indo “em direção a uma visão mais democrática da formação médica e da universidade” (Wickbold e Siqueira, 2018, p. 102).

Estas autoras convergem com a ressalva de que a igualdade de acesso não assegura o fim da exclusão e de que é necessário entender (além da importância da continuidade destas políticas ainda por um tempo) que uma realidade de inclusão é uma construção mais ampla que se dá nas relações de poder entre pessoas, no cotidiano institucional das universidades, em que “novas formas de relacionamento e outras perspectivas vão se construindo, em um vaivém cujo percurso se dá entre progressos e recuos” (Wickbold e Siqueira, 2018, p. 103). Nesta direção, no citado estudo, entrevistas com estudantes cotistas e não cotistas indicam,

como achado, que a ampliação de acesso a jovens historicamente excluídos tem alterado as relações entre estudantes, e entre docentes e estudantes, implicando, esta alteração, uma ressignificação de subjetividades, práticas de ensino e currículos (Wickbold e Siqueira, 2018, p. 101).

Outra discussão que me interessa recuperar, para reunir argumentos para um currículo *como lugar de escuta*, é a que é encampada pela pesquisadora Maria Aparecida Clemêncio (2019)², em seu artigo *Considerações sobre diversidades, currículo e ações afirmativas no espaço acadêmico*. A meu ver, de modo mais contundente que o estudo anterior, a autora (Clemêncio, 2019, pp. 151 e 152) aborda as “tensões curriculares” trazidas pelas cotas raciais e pela entrada de novos coletivos - “alunos negros, negras, indígenas, estudantes de periferia, do campo, quilombolas, LGBTs” - e reflete sobre a relação de implicação entre a diversidade que passa a ser constitutiva do espaço acadêmico e a “ressignificação do conhecimento” (Clemêncio, 2019, p. 151):

O ponto de partida, são os novos sujeitos, presentes nas instituições públicas de ensino superior, com a institucionalização da política de ações afirmativas por meio das cotas. São corpos, culturas, valores e identidades circulando num espaço e tempo que antes era de certo modo restritivo para estes sujeitos. [...] Quando adentram a Universidade grupos diferenciados até então subrepresentados [sic] no ambiente acadêmico, seja no sentido cultural, étnico-racial, de gênero e até mesmo histórico, há que se repensar as estruturas epistemológicas de conhecimento, as metodologias e os currículos para que estes novos integrantes sejam contemplados e representados nessa nova realidade. (Clemêncio, 2019, pp. 150 e 151).

Frente a esta nova plasticidade composta pela diversidade de subjetividades, corpos, culturas, que têm reivindicado seus lugares de fala, reconhecimento e o direito a se verem refletidos no conjunto de conhecimentos construídos e ensinados nas universidades, a argumentação de Clemêncio (com a qual venho a convergir no que proponho aqui) é veementemente defensora de “[...] um trabalho pedagógico que vise à transformação de visões de mundo e mentalidades que favoreçam o respeito às diferenças, o reconhecimento das práticas culturais e sociais dos

² Vale realçar que a autora é apresentada em nota de rodapé do referido artigo como pesquisadora filiada à BPN - Associação de Pesquisadoras e Pesquisadores Negras e Negros.

alunos e da comunidade, como consequente superação do currículo monocultural - eurocêntrico” (Clemêncio, 2019, p. 152).

É na tentativa de fazer coro e ser consequente com relação à necessidade dessa transformação, que venho buscando propor transformações em minha prática pedagógica no ensino de História da Dança, através de muitos caminhos testados ao longo de anos. Antes, porém, de chegar às formulações mais recentes destas propostas, que hoje estou experimentando chamar de *currículo como lugar de escuta*, traço, no tópico a seguir, as relações teórico-críticas entre currículo e aspectos políticos, incluindo os que estão implicados na *ferida colonial* e sua atualidade.

Discussões sobre currículo e a ferida colonial no presente

A necessidade apontada por Clemêncio (2019, p.152) da “superação do currículo monocultural - eurocêntrico” subentende que as configurações curriculares e de ensino não são neutras, assim como não o é o universo das profissões e a hierarquização entre elas. Ao contrário, a universidade e o currículo, assim como outras instituições e artefatos culturais (numa compreensão de pedagogia como cultura e cultura como pedagogia), formam as subjetividades das pessoas, que, dentro de um determinado contexto institucional, *se deparam, negociam com e se insurgem contra* um conjunto de regras, valores e padrões legitimados.

Os currículos tradicionais, com sua origem moderna e consequente vinculação com a colonialidade, tomam parte em mecanismos mais amplos de exclusão social e, portanto, as reformulações de suas concepções também dependem de mudanças mais profundas nas relações sociais e culturais. Como as relações são enformadas juntamente a processos históricos conflituosos, violentos, assimétricos, estas mudanças igualmente não se dão sem tensionamentos, ainda que discursos como os que fundam o mito da democracia racial tentem achatar a complexidade destes processos históricos e voltem-se ao apagamento das violências contra as diferenças. Inútil esforço, pois os conflitos e as disputas políticas não são apagadas e ganham materialidade em toda a infraestrutura gerada pelas relações de poder e pelas posicionalidades assimétricas.

Assim, o currículo também é entendido como campo de disputa, território político, texto racial, e de política cultural, como discute Thomaz Tadeu da Silva (2016), em *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. O autor, nesta importante contribuição, faz um apanhado das teorias ou contribuições indiretas para teorias do currículo nas perspectivas tradicionais, críticas e pós-críticas, cuja historiografia não interessa aprofundar nesta discussão. Porém, pode ser útil evocar rapidamente algumas problemáticas históricas e epistemológicas relacionadas ao currículo, para entender a historicidade das disputas em torno de sua não neutralidade.

As teorias tradicionais do currículo têm o **o quê** como dado (conhecimentos dominantes), reduzindo seu foco às discussões sobre como ensinar (Silva, 2016, p. 16). Como se já fossem dadas questões como *quais os objetivos da educação; o que se deve ensinar; quais as fontes principais do conhecimento acadêmico? o que deve estar no centro do ensino?* Esta visão coexiste com outras ainda hoje, e se replicam no ensino e currículos de História da Dança em muitos contextos.

Entretanto, a esse tipo de concepção, contrapõe-se, por exemplo, uma outra (neomarxista) que politiza a teorização sobre currículo, entendendo o conhecimento como algo que é corporificado no currículo e que é particular (Apple apud SILVA, 2016, p. 46), não podendo ser compreendido se não relacionado com as relações de poder:

Como as formas de divisão da sociedade afetam o currículo? Como a forma como o currículo processa o conhecimento e as pessoas contribui, por sua vez, para reproduzir aquela divisão? Qual conhecimento - de quem - é privilegiado no currículo? Quais grupos se beneficiam e quais grupos são prejudicados pela forma como o currículo está organizado? Como se formam resistências e oposições ao currículo oficial? (Silva, 1999, p. 49).

Estas questões englobam relações de poder entre classes, mas também se estendem a, ou se interseccionalizam com as disputas de raça e, ainda, com luta pela igualdade de direitos entre gêneros, entre outras temáticas relacionadas a subjetividades, corporeidades e diferenças. Na problemática de gênero, houve acúmulos que foram contribuições relevantes (diretas ou indiretas), a esses debates, feitas pelos movimentos e teorias feministas e *queer*, tensionando os privilégios do patriarcado

refletidos no currículo, ou radicalizando ainda mais os limites de gênero, para “pensar o impensável” e, assim, “forçar os limites das epistemes dominantes” (Silva, 2016, p. 109), para conceber:

[...] um currículo que não se limita a questionar o conhecimento como socialmente construído, mas que se aventura a explorar aquilo que ainda não foi construído. A teoria *queer* - esta coisa “estranha” - é a diferença que pode fazer diferença no currículo” (Silva, 2016, p. 109).

Estas referências, paralelamente a outras, pertencentes ao conjunto de críticas pós-modernas aos conhecimentos totalizantes, fundacionais, lineares e áridos do saber moderno e seus pressupostos quanto à própria forma de pensar a Educação, sujeitos e a centralidade do progresso para a concepção de sociedade (Silva, 2016, pp. 111-116).

No Brasil, Paulo Freire também participa desse histórico de críticas ao alinhamento entre currículo tradicional e o conhecimento moderno, deslocando aspectos importantes a partir do entendimento de que as experiências dos educandos são a fonte primeira na busca de “temas significativos” e para uma educação problematizadora (Silva, 2016, p. 60). Conforme Tomaz Tadeu e Silva (2016, p. 62), pelos apagamentos, ainda, de fronteiras entre culturas eruditas e populares promovidos por Paulo Freire, têm sido atribuídas a ele os méritos de ter inspirado concepções pós-colonialistas de currículo, segundo as quais, *a outra/o outro* não há de ser representado superficialmente, pelos seus bens e objetos, e sim sendo conhecido como agente com mais profundidade, assim como seus processos e experiências.

A virada culturalista na discussão sobre currículo pressupõe, portanto, essa compreensão do conhecimento e do currículo como campos culturais e sujeitos à disputa; a diminuição das fronteiras entre conhecimento científico e outros conhecimentos; a visão mais alargada sobre pedagogia e currículo, entendendo que “as instituições culturais mais amplas também têm um currículo” (Silva, 2016, pp. 139 e 140). Poderíamos nos perguntar como estas contribuições poderiam relacionar-se, na pedagogia, com o debate, apresentado, por exemplo, por Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau (2010) em torno da decolonialidade, que pressupõe a colonialidade como “constitutiva da modernidade, e não derivada”, de forma

que é graças àquela que o conhecimento eurocentrado das Ciências Humanas se impõe como modelo único, “deserdando todas as epistemologias da periferia do ocidente” (Oliveira e Candau, 2010, p. 17). Entretanto, sinto-me movida a concordar com Alexandro de Jesus quando afirma que mais importante do que localizar a discussão em estudos pós, des ou decolonias, é reconhecer a *atualidade da ferida colonial* e, nela subentendida, a “ficção jurídica dos processos formais de descolonização” (Jesus, 2022, pp. 8 e 9), logo, também, reconhecer o que Jesus identifica como uma *descolonização precária*, que não consiste em “acidente histórico ou erro de cálculo político”, mas, [...] de uma decisão estratégica de valor anti-político” (Jesus, 2022, p. 22).

Priorizar pensar currículo e concepções de educação e conhecimento, no contexto presente, a partir do pressuposto da atualidade da ferida colonial, converge com o objetivo final, indicado por Jesus para o reconhecimento desta atualidade, de apostar que com “o dissenso aberto dessa ferida, as ilusões sobre a política comecem a se dissipar” (Jesus, 2022, p. 10). Essa perspectiva afina-se com a visão de Mombaça (2021) nos objetivos que defende na sua discussão sobre os usos políticos do conceito de *lugar de fala*, e no “programa negativo” do “lugar de escuta” (Mombaça, 2021, pp. 38 e 39), como tratarei mais à frente, que propõe às pessoas de privilégio, caso desejemos (incluo-me aqui como parte das pessoas de privilégios³) contribuir para deslocar as posicionalidades de poder que atualizam a ferida colonial.

Então, comecemos por reconhecer que esta ferida sobrevive e se atualiza, por exemplo, no fato de que, mesmo após o acúmulo de tantas críticas às noções epistemológicas da modernidade, as universidades, ainda hoje, fazem a manutenção das mesmas. E é da relação entre as críticas à concepção de conhecimento e educação na modernidade e esta manutenção nas instituições, chego, neste momento, aos tensionamentos que mais importam para esta discussão: as experiências do conjunto de

³ Parto desse reconhecimento, ainda que tal condição não deixe de estar *interseccionalizada* com minha condição de mulher, trabalhadora, professora, e complexificada pelo meu desejo de explodir as assimetrias dentro e fora da universidade.

subjetividades de estudantes que, com as transformações vividas pelas universidades pós cotas, reivindicam suas inscrições na construção do ensino e do conhecimento no interior do mundo acadêmico. E, frente a estas reivindicações, as resistências relacionadas à permanência de concepções modernas sobre o que ensinar/conhecer; como estudar/conhecer; com que finalidade, etc.

Precisamente, Jota Mombaça (2021, p. 40) chama de “infraestrutura da vida branca” esta que conhecemos como formadora do mundo que nos é dado a conhecer, e é este mundo social que se atualiza no currículo tradicional/moderno e colonial, que a universidade tal como configurada na atualidade clama por superarmos. Nos ambientes de aprendizado da manutenção destes dados mundo, infraestrutura, currículo e concepção de conhecimento coloniais, a ferida se abre a cada vez que se atualizam as dores causadas pelo regime de silenciamento, por exemplo, de pessoas negras, retomado por Grada Kilomba, no capítulo *Quem pode falar* de seu *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano* (2020) ao perguntar a quem, nessa infraestrutura, cabe falar?

A pesquisadora, professora, escritora e performer portuguesa relata, no tópico *Conhecimento e o mito do universal* do referido capítulo, um exercício que costuma fazer semestralmente no início de seu seminário, perguntando informações (vinculadas à experiência da colonialidade da perspectiva de quem sofre até hoje a sua ferida) que, por não fazerem parte dos currículos brancos, não podem ser respondidas por pessoas brancas, ao passo que estudantes negras/os as acertam majoritariamente. O exercício confere visibilidade e voz a quem normalmente é silenciado; e aquelas/es que sempre falam e são vistas/os se tornam invisíveis e silenciosas/os. Além de evidenciar, como argumenta Kilomba (2020, p. 42), a indissociabilidade entre conhecimento, erudição, ciência e poder e autoridade racial, o jogo parece ainda revelar que existe uma contiguidade entre o que se considera importante conhecer, portanto, estar no currículo; e quem tem espaço de fala no centro acadêmico, esse local que em nada é neutro:

Ele é um espaço *branco* onde o privilégio de fala tem sido negado para as pessoas *negras*. Historicamente, esse é um espaço onde temos estado sem

voz e onde acadêmicas/os *brancas/os* têm desenvolvido discursos teóricos que formalmente nos construíram como a/o “*Outras/os*” inferior, colocando africanas/os em subordinação absoluta ao *sujeito branco*. (Kilomba, 2020, p. 43).

À medida que a diversidade de subjetividades antes muito mais sub-representadas nos centros acadêmicos começa a reivindicar seus espaços de fala nesses centros, não há como insistir-se em currículos homogêneos. A questão se coloca, certamente, em todas as áreas de conhecimento e parece redundar quando se trata dos conteúdos referentes às disputas entre entendimentos tradicionais/ elitistas e contemporâneos sobre cultura. Trata-se de uma categoria diacrônica e sincronicamente polissêmica, mas seus significados mais radicalmente distantes entre si seriam: por um lado, sua associação tradicional à alta cultura, às artes; e, por outros, em teorias mais recentes, “o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo” (Moreira e Candau, 2007, p. 27).

No campo específico das Artes (categoria que também não é neutra e também tem seu legado elitista), à qual costumam dizer respeito a disciplina de História da Dança (assim compreendida como história das danças com escopo artístico), o problema parece duplicar-se, por acomodar, a um só tempo, nas universidades, uma compreensão elitista e hierárquica tanto da cultura como das próprias artes:

Há ainda reflexos dessa visão no currículo? Parece-nos que sim. Em alguns cursos de História, por exemplo, as referências se fazem, predominantemente, às histórias dos povos “desenvolvidos”, o que nos aliena dos esforços e dos rumos seguidos na maioria dos países que formam o chamado Terceiro Mundo. (Moreira e Candau, 2007, p. 27).

Esta reflexão sobre currículos de História estende sua pertinência à discussão sobre o ensino da disciplina de História da Dança nos cursos da área nas universidades, que apresentam, ainda, perspectivas bastante elitistas. Refletir sobre o que nos cabe fazer é o que vou tratar no próximo tópico, seguido do que, não sem riscos, tenho tentado fazer em minha prática.

Currículo de História da Dança como *lugar de escuta*

Perguntas como a que foi proposta no contexto do II Seminário Internacional de História(s) de Dança(s)⁴ - *Quais as especificidades de pensar e fazer historiografias da dança em lugares que passaram pelo processo colonial na condição de colônias?* -, podem e devem ecoar nos cursos de dança, como um dos modos de reconhecer que a ferida colonial permanece aberta e que o dissenso que ela gera não pode e não deve ser abafado.

E é aí que a discussão que Jota Mombaça, artista-pesquisadora, mulher trans preta do Rio Grande do Norte, habitante de muitos lugares (pelo que tenho acompanhado), propõe sobre *lugar de fala* e *lugar de escuta* pode contribuir para pensar que atitudes nos cabem dentro das instituições em que vivenciamos estruturalmente a atualidade dessa ferida. Baseio a discussão e o que estou propondo como *currículo como lugar de escuta* no que a ativista, pesquisadora e performer Jota Mombaça aborda em três de seus escritos: *Pode um cu mestiço falar* (2015), *A coisa tá branca* e *Notas estratégicas quanto aos usos políticos do conceito de lugar de fala*, os dois últimos publicados em seu livro *Ñ vão nos matar agora* (2021).

Em *Pode um cu mestiço falar?*, em que trata do trabalho do artista Pedro Costa Verarschung (2013), Mombaça recobra Grada Kilomba, ao tratar, em *The Mask — Colonialism, Memory, Trauma and Decolonization*, do brutal regime de silenciamento de pessoas negras no contexto da dominação colonial e como as “verdades” se produzem e se veiculam a partir da/o *outra/o* silenciada/o, e ainda, a partir de *Quem pode falar*, que conhecimentos são reconhecidos como importantes de serem conhecidos, ensinados, sabidos.

Entendida como uma das instituições em que as estruturas como o currículo ainda constituem lugares de produção de máscaras silenciadoras, a universidade é identificada como um espaço ainda de violência e de geração de conteúdos dominantes pela ausência de equivalência do reparo

⁴ Realizado entre os dias 06 e 10 de dezembro de 2021 e no qual apresentei este debate em sua forma inicial.

histórico (pretendido pela política de cotas) também nos conhecimentos que se consideram importantes de serem aprendidos, ensinados, conhecidos.

Segundo Mombaça, o que Grada Kilomba traz à discussão:

Trata-se de uma disputa pelo controle de um certo regime de produção de conhecimento que está implicado em vidas reais de pessoas reais, e em processos de subalternização de discursos enunciados desde lugares de fala descentrados em relação à normatividade acadêmica. (Mombaça, 2017, s.p.).

Sobre o *silêncio subalterno*, Mombaça (2015) sublinha a formulação de Spivak segundo a qual esse silêncio é compreendido “mais como efeito de uma não-escuta colonial do que propriamente de uma não-fala subalterna: ‘O subalterno [...] não pode ser escutado ou lido’.” Utilizando os limites físicos dos sons audíveis para a escuta humana como metáfora, Mombaça localiza as falas subalternas, para a escuta dominante, como os infra sons (abaixo de 20 hz) e ultra sons (acima de 20.000 hz), ou seja, elas estão fora do campo de audibilidade e portanto se identificam com o *ruído*. O ruído não é entendido como som, ou como música, nem como discurso, agora aqui já articulando um diálogo com Butler (no texto *La risa y el llanto al límite del cuerpo* na obra *Sin Miedo*, 2020), quando trata dos *ruídos* dos modos de aparição política encarnados dos protestos por vidas mais vivíveis, lutando pelos direitos dos corpos. Tais protestos, como convém aos que ocupam instâncias de poder, também não são entendidos / ouvidos como discursos inteligíveis, e sim, como ruídos inaudíveis:

Os ruídos que emitimos a partir do corpo só às vezes pode traduzir-se em frases. Fica sempre um resíduo, algo que não se pode traduzir em sua totalidade ao discurso: a natureza corpórea do sofrimento e da alegria, que modula a respiração e a voz e a emissão involuntária de sons. [...] algumas demandas políticas soam como puro ruído aos ouvidos daqueles a quem se dirigem, o que certas formas de expressão política parecem incomunicáveis no seio de uma esfera pública que regula a forma apropriada de comunicação e autorrepresentação. [...] A chave não é converter todo ruído em discurso, senão sublinhar o potencial crítico do ruído (Butler, 2020, pp. 42 e 43 [tradução livre]).

Essa regulação das formas de comunicação e autorrepresentação correspondem aos regimes de autorização discursiva, como estão dados na “infraestrutura da vida branca” (Mombaça, 2021, p. 40), que antecedem os ativismos do *lugar de fala*, e justamente contra os quais justamente o

conceito de *lugar de fala* milita (Mombaça, 2021, p. 85). Uma chave importante sobre o fato de que *lugar de fala* não quer dizer que não se possa falar de outro lugar (Mombaça, 2021, p. 86) é a ressalva de que esse lugar tem que ser explicitado, ou seja, não se pode falar forjando um lugar que não se tem. Significa reconhecer a posicionalidade de onde se fala, situar os saberes, tirando-lhes qualquer falsa condição de “verdade absoluta”, como bem enriquece esta linha argumentativa Mombaça (2021, pp. 85-89), em seu curto e contundente capítulo *Notas estratégicas quanto aos usos políticos do conceito de lugar de fala*:

[...] as críticas cis e brancas ao conceito de lugar de fala são parte de uma luta política pela manutenção das estruturas de privilégio e dominação que configuram essas posições como legitimamente humanas, em detrimento da subalternização de uma multidão de outros hipermercados pelas miradas ciscolonial e branca supremacista. [...] Com isso quero dizer que os ativismos do lugar de fala estão operando um movimento denso de redistribuição da violência, o que significa que, ao marcar o não marcado, estamos fazendo com que o modo como a violência foi socialmente distribuída seja bagunçado, projetando sobre as posições até então isentas dessas marcas e, portanto, desigualmente inscritas como parte privilegiada do mundo como o conhecemos, a responsabilidade de confrontar a violência que dá forma a seu conforto ontológico. (Mombaça, 2021, p. 89).

Em sala de aula, tenho presenciado conflitos entre estudantes, por exemplo, por falas que não se ajustam (no mal uso dos artigos ou pronomes, por exemplo), às realidades de gêneros de pessoas que transicionaram entre gêneros, uma vez que estas falas não podem mais ser compreendidas como mero equívoco. Reacende-se a ferida à medida que se tenta falar pela/o outra/o, por reafirmar-se um regime já conhecido e vigente, o da universidade como esse território branco, mas também prioritariamente *hetero e cisnormativo*, sexista, capacitista, etc., ao que Mombaça responde: “quando reclamamos de pronomes mal utilizados, nossas críticas parecem se revestir de um ‘ou tudo ou nada’, de ‘muita agressividade’, de ‘emotividade’, de ‘estarmos elegendo os inimigos errados’” (Mombaça, 2015).

Mais uma vez, a discussão de Mombaça põe “pontos no is”, porque se organiza como uma “abordagem interseccional da academia como espaço de violência” (Mombaça, 2015). Esta abordagem se apresenta como muito pertinente para analisar, no contexto da plasticidade das subjetividades diversas da universidade, como os mecanismos violentos de

exclusão das feridas coloniais se voltam para vários outros dualismos excludentes, para além da raça e da classe. Essa multi direção da violência faz-nos concordar com Boaventura de Sousa Santos (2007), quando afirma que o pensar o mundo a partir de um abismo entre *dois*, inicialmente circunscrito às divisões territoriais clássicas, tornou-se, no Ocidente, um hábito cognitivo de excluir e invisibilizar as/os outras/os, e isto se replica fortemente no mundo social que os conhecimentos e os currículos atualizam.

Contudo é dos limites colocados à forma de aliança branca à agenda antirracista e descolonial, no texto *A Coisa tá branca*, que vem o que é mais provocadoramente propositivo no pensamento de Mombaça (2021, p. 30): não inviabilizar o necessário trabalho de colaboração de pessoas brancas e historicamente privilegiadas pela colonialidade, mas definir o modo como esse trabalho precisa acontecer:

O trabalho político dessas pessoas deve, necessariamente, operar conforme um certo programa negativo, em que desaprender, desfazer, calar e boicotar deixam de ser mecanismos acionados contra pessoas negras e dissidentes em geral para converter-se numa espécie de ética autodestrutiva da qual o trabalho de aliança branca depende. (Mombaça, 2021, p. 39).

Lugar de escuta. Esta é a condição a partir da qual não se fala forjando ser quem não se é, se se deseja aprender “a falar a linguagem dos antirracismos, da descolonialidade e, adicionalmente, dos movimentos trans” (Mombaça, 2021, p. 39). Devem substituir-se formulações como “dar espaço”, “dar visibilidade”, “dar voz” pelo que, antes, seria “perder espaço”, “perder visibilidade”, “perder voz” e, finalmente, “perder o mundo” [...] “como nos foi dado conhecer” (Mombaça, 2021, p.40). Como, a partir disso, pensar o conhecimento na universidade, em nossas práticas de ensino e de pesquisa, e, por fim, no espaço que se pode produzir para que os currículos da universidade se arejem de outras realidades, diversas da que atualiza os “privilégios da supremacia eurobranca” (Mombaça, 2021, p. 46). Que possamos pressupor, no silêncio necessário que cabe para que as transformações se façam, a compreensão de que o assimétrico não é (assim como os maus usos da fala que diz as/os outras/os) um mero equívoco do mundo social que conhecemos, mas a matéria da qual esse mundo é construído. Então, interromper as “assimetrias entre posicionalidades”

(Mombaça, 2021, p. 39) entre agentes do ato de conhecer, em decisões sobre o que aprender, saber e ensinar na universidade, parece-me um ponto de partida inevitável. E isto, conforme Bell Hooks (2019, p. 188) precisa acontecer em nossas práticas pedagógicas (ponto em que localizo o início das transformações curriculares), para, em seguida (não sem urgência), institucionalizar-se e curricularizar-se. Afinal, os regimes de autorização discursiva, que mencionei acima, atravessam, antes de tudo, as posicionalidades assimétricas em sala de aula, antes mesmo de nortear o que se institucionaliza como relevante conhecer e para quê.

Ocupar um *lugar de escuta* não quer dizer não poder/dever expor-se e correr riscos ao assumir posições, pontos de vista num determinado debate, mas quer dizer, por um lado, marcar a posição de fala, situar os saberes de forma antiessencialista. E, por outro, perder espaço e voz quando o assunto é *a/o outra/o*, ou, precisamente, sair do protagonismo, do controle de decisão, regulação, do que pode ser dito, discutido, estudado, conhecido.

O capítulo *A construção de uma comunidade pedagógica* é um belo exemplo de diálogo a partir de lugares de fala diferentes, publicado na obra *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (Hooks, 2019 [1994]). Numa relação dialógica com posições bem marcadas, Bell Hooks, uma mulher negra, professora de literatura, pesquisadora, escritora e feminista conversa com Ron Scapp, um homem branco, professor e filósofo. A escuta do diálogo estrutura este capítulo, segundo Hooks, considerando o dissenso de posições, mas também a solidariedade profissional e política. O contexto e a relação de confiança que possibilitam essa aliança talvez a justifiquem como mais importante, para fortalecer condições compartilhadas entre as partes do diálogo (ambos trabalhadores, comprometidos apaixonadamente pelo ensino, em defesa de uma educação para a liberdade e, a partir disso, a crítica a práticas tradicionais), do que marcar a violência histórica entre suas posicionalidades.

Chamam atenção aspectos que são levantados no seio do debate, como a crítica às posições supostamente “neutras” que professores assumem em sala de aula, onde mascaram sua existência corpórea, tentando fazer parecer que são apenas mente e que, com isso, estudantes

aprendem “fatos neutros e objetivos, fatos que não dizem respeito à pessoa que partilha a informação” (Hooks, 2019, p. 186), e, ainda, como se as informações “não surgissem através de corpos” (Hooks, 2019, p. 186). Esta questão não está desvinculada do apagamento das diferenças entre corporeidades que co-habitam o ambiente educacional, como indicado por Hooks:

bh: É fascinante ver como o mascaramento do corpo se liga ao mascaramento das diferenças de classe e, mais importante, ao mascaramento do papel do ambiente universitário como local de reprodução de uma classe privilegiada de valores, do elitismo. [...] É exatamente isso que os acadêmicos conservadores consideram ameaçador - a possibilidade de que essas críticas desmontem a ideia burguesa de “professor universitário” e de que, como consequência, as noções da nossa importância e do nosso papel como professores na sala de aula tenham de ser fundamentalmente modificadas. (Hooks, 2019, pp. 187 e 188).

Hooks complexifica o debate mostrando a contradição que pode existir na disposição de alguns docentes (incluindo as feministas) que chegam à universidade com disposição e propostas progressistas, que chegam a materializar-se em mudanças no currículo, sem que isso represente “mudar a natureza de sua prática pedagógica” (Hooks, 2019, p. 188). Esta resistência a produzir o novo na prática é complementada por Scapp, que a atribui à dificuldade enfrentada pelos docentes “para fazer experiências e arriscar o seu corpo - a ordem social. Querem que a sala de aula seja como sempre foi” (Hooks, 2019, p. 190). Isso certamente também se explica porque as pessoas que tentam “institucionalizar suas práticas pedagógicas progressistas correm o risco de ser alvo de críticas” (Hooks, 2019, p. 189), que procuram desacreditar estas pessoas.

Estas críticas, no contexto do qual *falam* Hooks e Scapp, podem vir tanto de docentes resistentes às mudanças, mas também de estudantes, uma vez que o apego ao passado também pode ser motivado pelas inseguranças geradas ao defrontar-se com as desconfianças também de estudantes educados de maneira convencional, que “[...] *bh:* se sentiriam ameaçados e chegariam até a resistir a práticas de ensino em que se insiste que os alunos participem de sua educação e não sejam consumidores passivos” (Hooks, 2019, 192), pois os mesmos “[...] *RS:* Já foram formados para se ver como desprovidos de autoridade, desprovidos de legitimidade. Reconhecer a responsabilidade dos alunos pelo processo de aprendizado é

depositá-la onde, aos olhos deles próprios, ela é menos legítima” (Hooks, 2019, p. 192). [...] “Para educar para a liberdade [...] temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos. Isso vale especialmente para os alunos” e implica que eles não deveriam se sentir ameaçados (como Hooks relata acontecer em suas aulas de literatura afro-americana) pelo fato de que todos os conteúdos podem ser atravessados pelas “discussões sobre políticas de raça, classe e gênero” (Hooks, 2019, p. 193).

É evidente que vemos isso replicar-se no contexto atual no Brasil, mas há diferenças justamente frente ao que temos presenciado como transformação do cenário social universitário. Há um conjunto significativamente maior de estudantes que desejam e reivindicam tais debates. Encarar a necessidade de fazê-los e assimilá-los na transformação do aparato institucional, incluindo o currículo, pressupõe um risco do qual não se pode mais fugir. Pois isso é ser consequente com o reconhecimento de que as ações afirmativas não significam apenas um ajuste de acesso, mas também de democratização profunda dos conhecimentos. Esta profundidade não se encontra na mera ampliação da distribuição de saberes dominantes, mas na revisão sobre *o que saber*, sobre *quem decide* o que é importante conhecer; para *quê*, para *quem*; e como o currículo reflete o *mundo social* do qual ele é parte.

Não sem consciência das resistências e dos riscos, tenho tentado propor transformações em minhas práticas pedagógicas como um todo, mais fortemente na última década e, especialmente (mas não só) nas disciplinas de História da Dança. As razões foram se transformando até se relacionarem com mais evidência com o cenário social estudantil e os tensionamentos amplamente relatados e aqui discutidos. À medida que vêm se mostrando evidentes minhas motivações mais atuais, tais tentativas têm passado a estender-se a todas as disciplinas teóricas e prático-teóricas existente no currículo do curso de Dança da Universidade Federal de Pernambuco que normalmente me são endereçadas (para além das referidas disciplinas de História), a exemplo de Processos Culturais no Brasil, Cultura e Contemporaneidade e Estudos da Performance.

Quando reporto às mudanças nas motivações e à gradual abrangência dessas transformações em minha prática (passando, aos poucos, a incluir todas as “minhas” disciplinas), refiro-me ao fato de que, inicialmente, o interesse esteve relacionado a desconstruções específicas de abordagens tradicionais no ensino de História dança, no que tange, entre outros aspectos, à relação com organizações narrativas de modo cronológico e factual; à suposta neutralidade; à sua compreensão como disciplina exclusivamente teórica; entre outros aspectos, que são objeto de crítica da própria Teoria da História desde o fim do século XIX.

Localizo alguns episódios em minha vida de pesquisadora e artista que foram significativos para impulsionar meus desejos de transformar minha prática nesta disciplina, entre os quais, se destacam: a oportunidade (em 2009, no contexto do evento *Brasil Move Berlim*⁵) de presenciar artistas e professores interessados na produção de *reconstruções* e *reenactments* de obras artísticas anteriores⁶; a minha entrada (em 2011) em um coletivo artístico⁷ e, nele, a criação da performance *Motim* (2014-2015), numa perspectiva de dramaturgia em processo e como construção coletiva; e, ainda, quando, como pesquisadora do Acervo Recordança, entre 2013 e 2015, vivenciei e participei de redirecionamentos importantes no nosso

⁵ O *Brasil move Berlim* é um festival de dança contemporânea brasileira em Berlim, envolvendo debates, cursos, entre outras atividades, idealizado, realizado e dirigido pelo pelo artista e gestor mineiro Wagner Carvalho, habitante na Alemanha desde a década de 1990 e hoje diretor do Teatro Ballhaus Naunynstrasse. O evento aconteceu de 2003 a 2011, em 5 edições bienais, certo (2003, 2005, 2007, 2009 e 2011). Tive a oportunidade de ser convidada a participar como palestrante na edição de 2009.

Para saber mais sobre o Brasil Move Berlim cf. <<http://moveberlim.de/docs2009/pt/index.php?L=pt>>.

⁶ No ano de 2009, em que foi dada uma ênfase aos temas da reconstrução, história da dança e preservação da memória da dança em acervo, o festival incluiu, em sua programação relacionada a estes temas centrais, entre outras, a mesa *O repertório em dança contemporânea e a memória como instrumento de reconstrução de obras coreográficas*, que marcante e na qual pude assistir à conferência *Repertório, remontagem e suas especificidades*, do já falecido pesquisador e professor Roberto Pereira, sobre suas experiências de reconstrução com a Companhia de Dança da Cidade, do extinto curso de Dança da UniverCidade (RJ). Foram apresentadas, ainda, na programação artística, algumas das remontagens feitas por esta companhia sob a direção de Pereira: *Catar*, de Lia Rodrigues e João Saldanha; *Busca Opus 39*, de Sônia Mota; *Boxe*, de Renata Mello; *Valsa volúpia*, de Ana Maria Mondini; e *Serenata do Adeus*, de Arnaldo Alvarenga e Lydia del Picchia.

⁷ Coletivo Lugar Comum, existente desde 2007.

modo de organizar os materiais resultantes de nossas pesquisas, através da concepção de duas exposições historiográficas⁸, bem como outros projetos a partir de então. Inicialmente, alguns redirecionamentos e proposições que partiram de mim para esta fase do Recordança vieram dos dos atravessamentos que eu vivenciara (na mesma ocasião de 2009 em que estive no mencionado festival em Berlim) num passeio ao Museu Judaico daquela cidade. Como discuto melhor no capítulo *Performar arquivos, desencadear afetos, emancipar histórias: ficção e interatividade em duas exposições historiográficas do Recordança*, do livro *Acordes e traçados historiográficos: a dança no Recife* (Marques, 2016, pp. 163-177), naquele “passeio”, deparei-me com um modo afetivo de construir museu e história, fazendo seus visitantes serem afetados pelas memórias e efeitos físicos, proporcionados pela relação com a arquitetura e com os modos poéticos e performativos de apresentar dados, documentos e memórias do passado, em especial, os relacionado ao holocausto.

Dessa forma, desde quando inicio (aproximadamente a partir de 2012) o interesse por propor transformações mais significativas na minha prática pedagógica com História da Dança, tratava-se do desejo de propor um ensino que desse centralidade aos corpos dos estudantes no processo de aprendizagem. Isso motivado pelo valor cognitivo do corpo no ato de conhecer e para que os temas (desde então escolhidos pelos mesmos) refletissem o presente e os contextos em que se viam implicados, de forma crítica e interpretativa. A partir de 2016, então, passo a descrever a proposta como um ensino de história *afetiva, performativa e emancipatória*, percurso este que relatei e caracterizei com mais detalhes em outros escritos (Marques, 2016; Marques e Britto, 2018; Marques, 2019). Também foi por volta de 2016, pouco antes de minha pesquisa pós-doutoral, que inicio alguns processos que radicalizam o compartilhamento com o corpo discente das responsabilidades e decisões sobre o aprendizado, quando começo a convocá-lo a definir temas a serem estudados nas disciplinas a partir de

⁸ A primeira exposição intitula-se: *Presente, passado, movimento: a dança de 80 pelo olhar do Recordança*, e teve sua primeira temporada a partir de 15 de agosto de 2013, no Museu Murillo la Greca, e uma segunda edição itinerante em 2015; e a segunda, *Recordança 10 anos: construir, sentir e olhar a dança*, e ficou em cartaz de 5 de agosto até 2 de novembro de 2014.

sugestões de eixos conceituais amplos, esvaziando, assim, o conteúdo programático de temas históricos prévios, para defini-los a partir dos interesses e das experiências de estudantes, de forma a arejar os programas das disciplinas de perspectivas menos elitistas, coloniais e dominantes. Vale aqui lembrar que esse gesto não veio sem dúvidas, receios e muitos riscos, que assumo, em minha sala de aula, e, a partir dela, nas minhas reivindicações junto ao corpo docente do curso em que atuo, para institucionalizar tais transformações, assimilando uma nova lógica ao nosso currículo no que toca às disciplinas de história da dança⁹.

Alguns pressupostos do que venho propondo são a indissociabilidade entre ensino e construção do conhecimento; a concepção de ensino com pesquisa; a centralidade de formular problemas de pesquisa para o processo de aprendizagem de cada estudante; a relação crítica e interativa com o passado a partir do presente; a centralidade da experiência; a compreensão de que o fazer artístico da dança pode ser mídia potente de construção do próprio conhecimento sobre a dança, através do uso do *reenactment* como ferramenta pedagógica, tendo na noção de *reagência*, desenvolvida por mim (Marques e Britto, 2018) a possibilidade de aprendizagem significativa e crítica.

Em 2021, entretanto, a leitura de *Ñ vão nos matar agora*, de Jota Mombaça, instigou-me a voltar minha atenção ao desafio de pensar com mais consistência a operação, que tenho empreendido junto com estudantes, de esvaziar os conteúdos programáticos prévios, para substituí-los por outros, motivada pelos interesses estudantis. Os riscos e receios envolvidos nessa decisão conjunta envolve tentar conciliar os contextos em que os corpos das/dos estudantes estão implicados (o que normalmente motiva suas escolhas) com a ampliação de seus repertórios de

⁹ Atualmente, por ainda não termos podido efetivar uma reforma total do currículo, ainda não conseguimos substituir as disciplinas atuais, *História da Dança 1, 2 e 3*, estruturadas numa lógica cronológica, linear e elitista pelas que foram criadas para substituí-las, que, ao contrário, estarão organizadas por eixos de interesses: *História da Dança - Articulações Estéticas*; e *História da Dança: Sociedade, Política e Cultura*.

conhecimento sobre *acontecimentos criadores* (Ladurie apud Burke, 1992, p. 329), aqueles que reverberam mais profundamente na estrutura de períodos históricos, podendo mesmo concorrer para estruturas tradicionais sejam substituídas por novas. Como garantir, entretanto, que isto que julgo como minha responsabilidade por este repertório de acontecimentos-criadores não passa de meu próprio receio de desapegar completamente dos conhecimentos dominantes? Por via dessas inquietações, surgiu meu interesse de pensar qual seria o equivalente de assumir, em minhas práticas, o *lugar de escuta* que Mombaça (2021) propõe como o modo apropriado de as alianças brancas acontecerem, perguntando-me se o esvaziamento dos conteúdos prévios, para *perder espaço* para os desejos diversos de estudantes, não seria um modo de tentar iniciar a prática de um *currículo como lugar de escuta*, para depois tentar inscrever o resultados dessa prática nas reformulações institucionais.

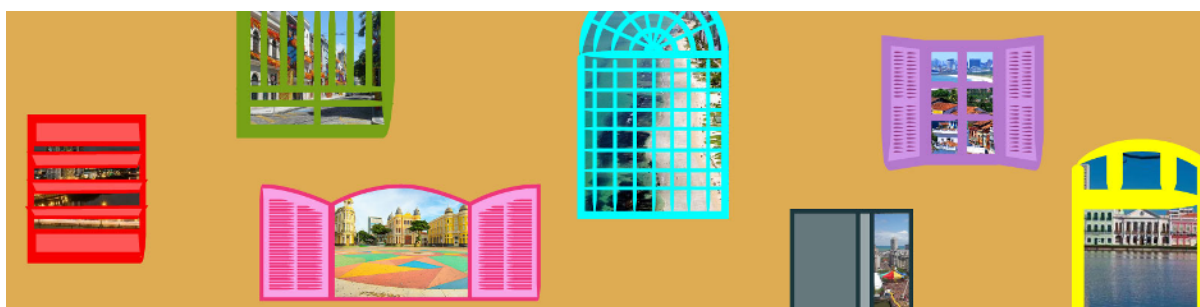
Somente a partir do *perder mundo* tal como nos foi dado, perder essa *infraestrutura branca*, é que podemos dizer que sim, que *há outras formas de nos percebermos frente ao pensamento histórico hegemônico do chamado "norte global"* (outra proposição do II Seminário Internacional de História(s) de Dança(s) e que podemos nos retirar, no ensino, da responsabilidade exclusiva (para não dizer a prerrogativa), de apresentar respostas prontas para perguntas como: *Quais danças de nossos lugares historiografamos?* No próximo tópico, discuto, por fim, o interesse em testar as possibilidades práticas de um *currículo como lugar de escuta*, bem como seus limites, através do projeto de extensão *Janelas da Dança do Recife*, realizado em 2021.

Currículo como *lugar de escuta* de corporeidades diversas no projeto *Janelas da Dança do Recife*

O projeto de extensão ***Janelas da Dança do Recife*** abriu à comunidade interessada quase a totalidade das aulas da disciplina eletiva *Tópicos em História da Dança do Recife*, do curso de graduação em Dança da Universidade Federal de Pernambuco, de 28 de junho a 16 de agosto de 2021 (às segundas-feiras, das 17h às 19h), e contou com 52 inscrites, para além de estudantes matriculadas na disciplina. As aulas, no projeto, ganharam o nome de ***Conversas de Janela***, englobando uma pequena

introdução (minha) sobre o tema de cada encontro, os seminários de estudantes e o debate com convidadas. Além disso, no último dia, aconteceu, ainda, a mostra **Janelas da Dança**¹⁰, com a apresentação de trabalhos práticos das/os estudantes matriculadas na disciplina, que chamo de *experimento historiográfico*, a partir da pesquisa desenvolvida por cada estudante ao longo do semestre letivo na disciplina.

No contexto da Pandemia Mundial de Covid-19 e quando a situação ainda estava bastante crítica, o projeto foi concebido para ser realizado de modo totalmente remoto, assim como as aulas estavam configuradas. Neste cenário, o uso da imagem das *janelas* no título e no projeto gráfico eram alusivas a nossas telas dos computadores, celulares ou tablets, por onde nos conectávamos do interior de nossas casas; mas, aproveitando os significados simbólicos das janelas, relacionados à receptividade ao mundo, paisagens e ventos que vêm de fora, o uso de suas imagens também desejava remeter-nos conceitualmente à ideia de multiplicar e compartilhar os conhecimentos que circulam pela universidade, mas também oxigená-los pelos saberes de fora: “Um gesto de arejar, na prática, o currículo do curso, inscrevendo nele os interesses de estudo das/dos estudantes e a diversidade de visões sobre os assuntos a serem debatidos”¹¹.



Banner do formulário de inscrição com imagens que serviriam de base para todo o projeto gráfico para divulgação de cada encontro do projeto. Projeto gráfico: Júlia Gusmão.

Ou seja, aproveitamos também a oportunidade das *janelas/telas* para, apesar de motivos ligados a contingências, valermo-nos, por um lado,

¹⁰ O programa da mostra está disponível e pode ser visualizado através deste link: <[Mostra Janelas da Dança - Programação](#)>.

¹¹ Trecho do texto de divulgação do projeto.

das vantagens de contar com participações (tanto de pessoas inscritas no projeto quanto debatedores que estão longe); e, por outro, para trazer significados para o projeto, através do valor alusivo da janela, extrapolando sua associação com as telas:

A predileção das pessoas por janelas nos ambientes, é eterna. Durante toda a história a janela tem fornecido ar fresco, luz do dia, os sons da vida, amenidades da vista, mudanças das estações, e o 'conhecimento' do dia virando noite. A janela conecta a vida dos interiores com o pulsar da rua e comunidade. (Goulart, 1997, p. 47).

No curioso estudo de mestrado citado acima, intitulado "*Janela*" - *elemento do ambiente construído. uma abordagem psicológica da relação 'homem-janela'*, desenvolvido num programa de pós-graduação de Engenharia, a autora, em um dos capítulos, traz uma reflexão que me interessou sobre a importância das janelas no ambiente das escolas. Entre oscilações e ambiguidades quanto à importância do elemento físico para o aprendizado, a pesquisadora apresenta estudos sobre as desvantagens econômicas de escolas que apresentam janelas em suas salas de aula, mas, em contraponto, relata, nesses mesmos estudos, a "profunda mágoa" de pais em "confinar seus filhos em 'caixas sem janelas' (Nimmcht, 1966; apud op. cit.). Eles argumentam que a experiência de se 'olhar através das janelas' é uma experiência educacional, por fornecer à criança a mudança, variedade e percepção do mundo externo (Goulart, 1997, p. 53).

No contexto de minha prática, na universidade, o projeto *Janelas da Dança do Recife*, ganha a importância de propor (ainda que ao longo de um dos piores anos de minha vida e de tanta gente) uma espécie de radicalização do arejamento, de fato, do currículo na prática, pela "mudança, variedade e percepção do mundo externo" (Goulart, 1997, p. 53). Além de nele retomar o exercício do esvaziamento dos conteúdos programáticos prévios, em função das escolhas das/dos estudantes por temas de seus interesses, algo na estrutura das aulas inaugurou uma ampliação da minha perda (como docente) de espaço, de protagonismo e de voz. Na primeira hora, eu fazia uma pequena introdução como coordenadora e docente responsável e algum estudante apresentava o seminário relacionado ao assunto do encontro, a partir de sua pesquisa para a disciplina; e, a segunda

hora era totalmente destinada a debates entre estudantes e convidadas pertinentes às questões abordadas.

No contexto da dança do Recife, e a partir do filtro crítico do presente, o conjunto dos temas escolhidos por estudantes constituíram uma compreensão de tempos históricos e da contemporaneidade pelas ideias de “temporalidades disjuntivas” (Bhabha, 2003, p. 214) e de “contemporâneo-concomitante” (Barthes apud Louppe, 2007, p. 14), que nos permitem entender a contemporaneidade como um tecido heterogêneo de extratos históricos muito distintos e não como um selo que confere legitimidade e, como tal, poderia funcionar como ferramenta de colonização.¹²

Os eixos/recortes eleitos para serem pesquisados, apresentados e debatidos entre estudantes, docente e convidadas foram: *Dança e diáspora: história das danças orientais em Recife - desfazendo exotismos e orientalismos; Concepções e contextos de formação. Modos compartilhados de formação, criação e produção* (o papel dos festivais nas formações, estímulo à produção e difusão na dança do Recife); *Corpo, diáspora, trocas culturais, violência, descobertas imperiais, mestiçagens, estilizações; Dança e periferia - danças marginalizadas, representações e lugares. Corpos dissidentes em diferentes contextos de dança no Recife* (Quadrilha, passinho, vogue, twerk. Questões queer na dança contemporânea); *Dança e feminismos / ecofeminismo - mulheres no break, na dança afro e no passinho. Coletivos feministas e suas aparições em movimentos políticos na cidade* (Marcha das Vadias, #Ele Não, etc.) e *narrativas femininas da contemporaneidade da dança do Recife: na cena, na técnica, na formação, etc.; Produção, circulação e difusão de videodança no Recife;* e, por fim, *Performar arquivos, desencadear afetos, emancipar histórias da dança do Recife - Projetos de historiografias descentradas das danças do Recife.* Organizados por estes temas, os encontros do projeto contaram com a

¹² Essa ressalva foi feita durante o II seminário Internacional de História(s) de Dança(s) e fazia alusão a uma ponderação feita pelo seu coordenador, Rafael Guarato, no chat de uma das outras palestras.

participação de 18 pessoas para os debates, a maior parte artistas de fora da Universidade Federal de Pernambuco¹³.

Dentro de cada eixo, a tendência geral foi estudantes escolherem a abordagem histórica de danças que se sentiam motivadas a pesquisar, porque sentiam implicação com as mesmas pelas suas experiências. É aqui que estas escolhas - como relacionadas aos *lugares de fala* dos estudantes - encontram-se com a centralidade das experiências corpóreas. E o recuo ou supressão de conhecimentos prévios a estas escolhas assume-se como “ética autodestrutiva” (Mombaça, 2021, p. 39) - minha, mas sobretudo do programa prévio da disciplina, que se anula para dar lugar ao que foi construído em coletivo - necessária ao *lugar de escuta* desejável ao “trabalho de aliança branca” (Mombaça, 2021, p. 39) com a agenda específica, neste caso, do ganho de espaço, protagonismo e voz do conjunto de subjetividades que hoje habitam, disputam e são o espaço (antes apenas dominante) da universidade pública.

Ao final das atividades do ***Janelas da Dança do Recife***, solicitamos aos participantes que preenchessem um questionário com perguntas abertas a respeito do projeto. Infelizmente, como é bastante comum, apenas uma pequena parcela se dispôs a responder, mas alguns retornos foram bem relevantes para pensar a importância dessa ação para o conjunto de minha prática e para seguir adiante com alguns propósitos de transformações a partir do que foi discutido aqui. As respostas eram identificadas e solicitei autorização a duas das respondentes, para citá-las aqui, pois seus contextos de enunciação relacionados com as respostas dadas foram bastante significativas para mensurar os alcances do projeto, bem como de minha prática nesta última década, mas especialmente nos últimos anos.

Uma delas, Jacqueline Ernesto da Silva, é bailarina de danças Orientais (dança do ventre e folclore árabe) há mais de duas décadas, assistente social pela UFPE e pós-graduanda em Arte na Educação: Música,

¹³ Jannah Torres, Taína Veríssimo, Liana Gesteira, Conrado Falbo, Iara Izidoro, Valéria Vicente, Maria Acselrad, Jefferson Figueirêdo, Hugo Menezes, Sophia William, Maria Agrelli, Marcela Aragão, Silvia Goes, Marcelo Sena, Filipe Marcena, Ailce Moreira, Elis Costa e Ju Brainer.

Teatro e Dança pela Universidade Cândido Mendes. Inscrita na opção *Curso de curta duração*¹⁴, à pergunta sobre Quais os aspectos da metodologia da disciplina Tópicos em História da Dança do Recife e do Projeto Janelas da Dança do Recife para abordar histórias descentradas considerou que foram efetivos para uma proposta de ensino de História da Dança *afetiva, performativa e emancipatória*, sua resposta frisou “o aspecto participativo, o respeito à pesquisa, às identidades de gênero, as referências sugeridas e [...] o incentivo ao despertar de potencialidades artísticas para além da dança” (Silva, 2021). Já a respeito de como os debates propostos teriam contribuído para a sua compreensão dos assuntos abordados, Jacqueline ponderou que eles contribuíram para sua “percepção de como as diferentes vivências refletem o fazer artístico inserido em diferentes contextos e em como a diversidade de saberes proporciona olhares, percepções e trajetórias diferentes, seja individualmente ou coletivamente”.

Outra participante, também inscrita na modalidade *curso de curta duração* e que teve uma presença bastante interativa em todos os encontros, Larissa Verbisck Alcântara Bonfim, é artista da dança, pesquisadora mestranda em Dança na UFBA e professora efetiva de Dança do Colégio de Aplicação da UFPE. À primeira pergunta mencionada acima, sua resposta reflete bastante os interesses que o projeto teve, para, assimilar, na prática de uma disciplina, a escuta da diversidade que faz parte da universidade e também de fora, arejando os saberes construídos nesse ambiente por aqueles que vêm de outros contextos:

Descentrar narrativas é compreender que corpos de pessoas negras, periféricas, mulheres, são produtores de outras histórias da dança para além das referências eurocentradas e o projeto Janelas da dança no Recife possibilitou um lugar para que essas outras histórias pudessem ser contadas. Essa metodologia se fez presente na construção dos eixos temáticos, construídos a partir das pesquisas desenvolvidas, e também pela presença de debatedores, vozes plurais de artistas da dança da cidade, que provocaram reflexões através da partilha de suas questões e memórias. Do mesmo modo, as introduções conduzidas pela educadora eram fonte de aprofundamento desses conhecimentos de experiências ocorridas, parte de um cultivo de histórias que se entendem na espiral do tempo. (Bonfim, 2021).

¹⁴ Havia duas modalidades de inscrição no projeto: *Curso de curta duração* (para participação em todo o projeto) e *Evento* (para participação de encontros isolados).

A respondente mostrou-se afinada com a perspectiva de História assumida no projeto, afirmando que “O contato com histórias descentradas, não-lineares, que problematizam a História única e hegemônica” tem sido um interesse seu mais recente, em sua pesquisa de mestrado, acerca de dança, escola e decolonialidade. Já em sua graduação, lembra que “[...] essas discussões não existiam tal como hoje”, sendo comum outra linha de abordagem e temas, de uma “História da Dança, cênica, do Ocidente, com referências brancas e eurocentradas, entendida como oficial”, e ainda numa “concepção de História como passado que colocava danças diferentes de si como o Outro, visto com menor importância ou até mesmo sem importância alguma” (Bonfim, 2021).

Infelizmente, ainda hoje, está por ser bastante ampliado o espaço para essas discussões em perspectivas pós, des, decoloniais, ou, em todo caso, que partam da necessidade de abrir o dissenso da ferida colonial. Então, nesse momento, tenho também que concordar com Larissa Bonfim, quando afirma “Refletir sobre o epistemicídio, processos de invisibilização e ocultação das contribuições culturais e sociais não ocidentais, e encontrar práticas decoloniais e contra-coloniais na pesquisa acadêmica em Dança é mais do que urgente” (Bonfim, 2021). Fazê-lo na prática de currículos que já existem é o ponto de partida, mas também é necessário, e igualmente urgente, que tais temas e reflexões se inscrevam em novos currículos que não de substituir os que ainda insistam em tratar as diferenças como *a/o outra/o* que lá não estão pois não lhes é conferida nenhuma importância.

Considerações finais

A experiência do projeto *Janelas da Dança do Recife* inaugurou, a meu ver, uma fase de adensamentos do caráter anti-elitista que minha prática já vinha almejando e tentando construir. Sobre como percebeu o papel das/dos agentes no processo pedagógico, Larissa Bonfim destacou os aspectos de “autonomia e engajamento” que, a seu ver, se fizeram presentes nas pesquisas desenvolvidas por cada educande, realçando perceber, na “diversidade de temas e metodologias nas investigações”, estar indicada a existência de “espaço para suas trajetórias e interesses dentro da disciplina Tópicos em História da Dança do Recife” (Bonfim, 2021). Diz ter tido oportunidade de aprofundar certas compreensões através da

diversidade de vozes nos debates (de estudantes, docente, participantes e debatedores), e frisou, ainda, o aspecto positivo do espaço maior dado ao debate como modo de convocar “a um aprendizado mais ativo e autônomo, no sentido de afastamento daquele lugar de passividade habitualmente internalizado pelas práticas educacionais tradicionais, e incentivo aos moveres, às inquietações, às efetivas transformações no pensar” (Bonfim, 2021).

A construção aí implicada não é simples, muito menos livre de riscos e melindres. Talvez alguns fatores tenham concorrido para que várias tensões tenham, concretamente, ocorrido no contexto de sala (virtual) de aula (nesta disciplina e em outras) entre estudantes, mas também entre docentes e estudantes. Nas negociações, planejamentos, certamente, as dificuldades impostas pela distância, pelas sensibilidades e pelos desequilíbrios emocionais vividos por uma realidade de traumas e lutos coletivos, acirraram os ânimos e dores com que se reabre a ferida a cada vez que alguém é (mal)dito/a na boca de alguém que tenta falar por um/a outro/a. Mas o *dissenso aberto da ferida* (Jesus, 2022) parece ter aberto um espaço de respeito aos *lugares de fala* e, por isso, a trabalharmos com conhecimentos significativos para cada agente envolvido.

Também não se trata de uma trajetória na qual não cabem hesitações e dúvidas sobre a responsabilidade sobre *o que e por que* ensinar. Num determinado momento desse percurso, em 2016, propus que trabalhássemos com a prática de *fricções* entre referências de danças nas quais cada uma se sentisse implicada (muitas vezes completamente ausentes dos currículos dominantes) e outras já visíveis, mas que, nem por isso, deixavam também de ser importantes para a compreensão de estruturas históricas no campo da dança. Essa também parece ser a preocupação de Moreira e Candau (2007, p. 41) ao ponderarem:

Músicas populares, danças, filmes, programas de televisão, festas populares, anúncios, brincadeiras, jogos, peças de teatro, poemas, revistas e romances precisam fazer-se presentes nas salas de aula. Da mesma forma, levando-se em conta a importância de ampliar os horizontes culturais dos(as) estudantes, bem como de promover interações entre diferentes culturas, outras manifestações, mais associadas aos grupos dominantes, precisam ser incluídas no currículo.

Essa conciliação entre diferentes culturas é o modo como também tenho tentado resolver essas dúvidas, mas não sem me questionar, vez por outra, se isso ainda não constitui o medo de lidar com a resistência de colegas professores (e mesmo estudantes) a *perder mundo, perder a infraestrutura branca* inscrita nos currículos. Outra problemática é que, infelizmente, não se tem como garantir que as transformações promovidas em minha prática sejam, posteriormente, assimiladas ao currículo do curso em que atuo como um todo (para além das disciplinas de História e algumas outras), uma vez que o dissenso inclui a resistência às mudanças. Há, entretanto, outres colegas afinadas com a percepção de que nosso currículo é ainda bastante colonialista e têm encarado esse debate também em suas disciplinas e práticas; assim como há estudantes que vêm indicando críticas ao currículo e a atitudes racistas no trato, nos comentários, mas também nas escolhas epistemológicas por parte de docentes.

As tentativas incluem ainda, portanto, a possibilidade da incompletude desse projeto de redistribuição da violência, da qual trata Mombaça (2021), no espaço da universidade. Entretanto, apostando que a insistência em ecoar novas formas de pensar pode, aos poucos, conferir força ao novo, não há como lidar com o problema senão assumindo os riscos desta insistência.

Referências

- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. 2.reimp. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- BONFIM, Larissa Verbisck Alcântara. *Avaliação Projeto Janelas da Dança do Recife*. [Google forms]. 2021. Não disponível.
- BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Unesp, 1992.
- BUTLER, Judith. *Sin miedo: formas de resistencia a la violencia de hoy*. Taurus, 2020. Ebook.
- CLEMENCIO, M. A. Considerações sobre currículo, diversidades e ações afirmativas no espaço acadêmico. *Revista de Ensino em Artes, Moda e Design*, Florianópolis, v. 3, n. 3, p. 149 - 159, 2019. DOI: 10.5965/25944630332019149. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/ensinarmode/article/view/15207>>. Acesso em: 17 maio. 2022.

FERREIRA, Bia. *Cota não é esmola*. 2018. Canção e clipe. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QcQlaoHajoM&ab_channel=SofarLatinAmerica. Acesso em: 1 de maio de 2022.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

GOULART, Chrystianne. “Janela” - elemento do ambiente construído. uma abordagem psicológica da relação ‘homem-janela’. 1997. 148p. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 1997. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/158124/108866.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 1 maio 2022.

JESUS, Alexandro Silva de. *Notas sobre a atualidade da ferida colonial*. Recife: Titivillus, 2022. Disponível em: <https://www.titivilluseditora.com.br/product-page/notas-sobre-a-atualidade-da-ferida-colonial>. Acesso em: 1 maio 2022.

LOUPPE, Laurence. *Poétique de la danse contemporaine: la suite*. Bruxelles: Contredanse, 2007.

MARQUES, Roberta Ramos; VICENTE, Ana Valéria (orgs.). *Acordes e traçados historiográficos: a dança no Recife*. Recife: Edufpe, 2016. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/book/218>. Acesso em: 1 maio 2022.

MARQUES, Roberta Ramos. Ensino da história da dança e dança documental: por uma história afetiva, emancipada e performativa da dança. Anais do IV Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança. Goiânia: ANDA, 2016. p. 684-694. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2016/papers/ensino-de-historia-da-danca-e-danca-documental--por-uma-historia-afetiva--emancipada-e-performativa-da-danca>. Acesso em: 1 maio 2022.

MARQUES, Roberta Ramos; BRITTO, Fabiana Dultra. Reagências do/no presente: Propostas para o ensino de uma historiografia da dança corporificada e afetiva. *PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG*. v.8, n.16:nov. 2018. Disponível em <https://eba.ufmg.br/revistapos>. Acesso em: 1 maio 2022.

MARQUES, Roberta Ramos. Dança macabra: re-enactment como reagência em uma videodança. SILVA, Maria Betânia e; AMARAL, Maria das Vitórias Negreiros do; Costa, Robson Xavier da (orgs.). *Memórias plurais em artes visuais*. Recife: Edufpe, 2019. pp. 215-238. Disponível em: http://plone.ufpb.br/ccta/contents/documentos/publicacoes/e-book-memorias-plurais-em-artes-visuais/ebook_memorias.pdf. Acesso em: 1 maio 2022.

MOMBAÇA, Jota. *Pode um cu mestiço falar* (2015). Disponível em: <https://medium.com/@jotamombaca/pode-um-cu-mestico-falar-e915ed9c61ee>. Acesso em: 01 de maio de 2022.

_____. *Não vão nos matar agora*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Barbosa Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs.). *Indagações sobre currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 1 maio 2022.

MUNIZ, Ricardo. Estudos mostram efeitos benéficos de sistema de cotas raciais sobre a universidade pública brasileira. *Jornal da Unesp*. 26 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://jornal.unesp.br/2022/01/26/estudos-mostram-efeitos-beneficos-de-sistema-de-cotas-raciais-sobre-a-universidade-publica-brasileira/>. Acesso em: 01 maio 2022.

OLIVEIRA, George. 5 motivos para defender as cotas para negros em universidades. *Brasil de Direitos*. 12 de Novembro de 2021. Disponível em: https://brasildedireitos.org.br/atualidades/5-motivos-para-defender-as-cotas-para-negros-em-universidades?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=cotas&gclid=CjwKCAjwve2TBhByEiwAaktM1NI9EtIPWk24nvtD3ug65UbYy7Lzb9Sure3XtNbAgvJiMiES8lsbsxoCGP4QAvD_BwE. Acesso em: 1 maio 2022.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão Candau. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 maio 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estudos*, 79, II novembro 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 maio 2022.

SANTOS, Adilson Pereira dos. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. *Revista de Ciências Humanas*, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 289-317, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2014/05/1132.pdf>. Acesso em: 1 maio 2022.

SILVA, Thomaz Tadeu da Silva. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SILVA, Jacqueline Ernesto da. *Avaliação Projeto Janelas da Dança do Recife*. [Google forms]. 2021. Não disponível.

WICKBOLD, Christiane Curvelo; SIQUEIRA, Vera. Política de cotas, currículo e a construção identitária de alunos de Medicina de uma universidade pública. *Proposições*, V. 29, n. 1, 86, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/MHFpp7ZhVHJhf8N6WDfC4cN/?lang=pt>. Acesso em: 1 maio 2022.

Recebido em 17 de maio de 2022
Aprovado em 13 de junho de 2022

REALIZAÇÃO



UFRJ

Anda

associação nacional de
pesquisadores em dança