

OS NOVOS DESAFIOS (PÓS)PANDEMIA PARA A FORMAÇÃO EM DANÇA NA UFG: lutas, descobertas, reinvenções e interações

Resumo

Apresentamos neste artigo nossas reflexões sobre os desafios enfrentados no curso de licenciatura da UFG durante a pandemia e principalmente “pós-pandemia”. Escolhemos aqui nos aproximar de autoras/es da área de Educação, Ciências Sociais e Arte, de modo a enriquecer, aprofundar e construir debates. Também apresentamos algumas ações adotadas junto a nossa comunidade acadêmica como uma das formas de reconstruir a instituição e nossos espaços de atuação como lugar de descoberta e de reinvenção, modos e fazeres plurais. Discutimos a partir do que denominamos uma crise da presença que se apresentou com conflitos e dificuldades e elegemos juntos encontrar possíveis estratégias de reação e construção da vida comunitária e identitária.

Palavras-chave: dança; participação; crise da presença; universidade.

THE NEW CHALLENGES (POST)PANDEMIC FOR DANCE EDUCATION AT UFG: struggles, discoveries, reinventions, and interactions

Abstract

In this article, we present our reflections on the challenges faced in the UFG degree course during the pandemic and especially “post pandemic”. We chose here to approach authors from the field of education, social sciences and art in order to enrich, deepen and build debates. We also present some actions adopted together with our academic community as one of the ways to rebuild the institution and our spaces of action as a place of discovery and reinvention, plural ways and doings. We discussed what we called a crisis of presence, which presented itself with conflicts and difficulties, and together we chose to find possible reaction strategies and construction of community life and identity.

Keywords: dance; participation; presence crisis; university.

Ana Maria Alonso Krischke

Dançarina, professora, produtora e pesquisadora, com ênfase em improvisação, políticas fazeres coletivos em arte. Participo da cocriação do ET: espaço cultural @espacotransformando/instagram. Mestre em Educação no PPGT/UFSC (2012) e doutora em Artes da Cena no PPGAC – UDESC (2019). Atualmente trabalho na Licenciatura em Dança da UFG. E-mail: ana_alonso@ufg.br.

Valéria Maria Chaves de Figueiredo

Professora Associada da Universidade Federal de Goiás. Coordenadora do laboratório interdisciplinar de pesquisa em Artes da Cena – LAPIAC. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação – Unicamp (2007). Atua na Licenciatura em dança e nos programas de pós-graduação em Artes da Cena da UFG e Profartes. E-mail: valeria_figueiredo@ufg.br.

Apresentamos nossa reflexão ancorada em quatro pilares escolhidos para compartilhar experiências, propor debates e compor com o coletivo em busca de caminhos para a área da Dança. São eles: breve apresentação de nosso curso e contextos de sua criação; experiência pós-pandemia e possíveis modos e fazeres diversos, plurais e de afetos; discussão sobre uma crise da presença instaurada e, finalmente, algumas experiências/estratégias de reação às políticas de morte que nos foi imposta. Ao longo dessa escrevivência¹, nos aproximamos de autoras/es da área da educação, ciências sociais e arte, de modo a enriquecer e aprofundar nossas reflexões em torno das experiências mais recentes de ensino/aprendizagem em nossa comunidade acadêmica.

Figura 1 – Seminário de Estágios, abril de 2022. Professoas/es, estudantes, estagiárias/os do curso de Licenciatura em Dança UFG e da Escola Quilombola Jardim Cascata², integrantes do Bloco Não é Não³, do grupo Coró Mulher⁴



Fonte: acervo do curso de Licenciatura em Dança da UFG (2022).

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança foi elaborado atendendo ao projeto REUNI, com finalidade de incentivar a expansão das universidades públicas do país⁵. A Universidade Federal de Goiás, assumindo o compromisso com o processo de formação pública e de qualidade, adere ao programa, a fim de ampliar suas vagas e formar novos profissionais capazes de se inserir no mundo do trabalho e na vida social de forma qualitativa.

A Licenciatura em Dança da FEFD/UFG considera o panorama contemporâneo das artes como a realidade específica do campo da Educação e das Artes da Cena; os paradigmas atuais da formação universitária;

1 Conceito criado por Conceição Evaristo, o termo traz a junção das palavras “escrever e vivência”, mas a força de sua ideia não está somente nessa junção, a escrevivência não é apenas a escrita/oralidade de si, ela carrega a vivência da coletividade, com especial ênfase na experiência de pessoas racializadas, negras, grupos minorizados no Brasil (2020).

2 Disponível em: <http://cdn.novo.qedu.org.br/escola/52031349-colegio-estadual-jardim-cascata>

3 Disponível em: <https://www.instagram.com/bloconaoenao/>

4 Disponível em: <https://www.instagram.com/coromulher/>

5 Instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, foi uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

propõe-se formar professores e professoras sensíveis às demandas atuais e capazes de estabelecerem bases para a comunicação entre o ser humano e a sociedade com e através da dança. Sujeitos preparados para intervir, produzir, apreciar, investigar e articular as diferentes linguagens artísticas com a dança, o contexto cultural, social, político e a educacional. Acreditamos que os diversos ambientes educacionais amplificam o espaço e as possibilidades de valorização destes profissionais que irão, também, formar e estimular novas plateias e futuros trabalhadoras/es da dança.

Assim, desde de sua criação em 2011, atuamos há 12 anos entre existência e resistência. Contamos com corpo docente qualificado, sendo nove diretamente ligados ao curso e colaboração de docentes da Escola de Música e Artes Cênicas e da Faculdade de Educação Física e Dança.

Por que uma crise da presença?

Consideramos que presença é um conceito plural estudado nas artes, na educação, em teorias da cognição, abordado na educação somática, no contexto da formação de professoras/professores de dança, cuja presença vem sendo discutida, defendida e pesquisada nos campos e teorias variadas acima citadas, sendo que presença também pode se referir à participação, ou seja, a presença contra a invisibilidade cultural/social que impede, na prática, o exercício do direito à existência nas diversas relações sociais, desconsiderando e excluindo a diversidade nas dinâmicas sociais. Esta última abordagem está implicada com todas as outras, uma vez que a dança é uma prática social, ou seja, não está dissociada da sociedade, da cultura na qual se manifesta, e as pessoas envolvidas são tidas como sínteses de múltiplas determinações socioculturais e defendidas como seres integrais, não fragmentados. Consideramos que a pandemia gerou uma ampliação dos abismos sociais já existentes no Brasil, repercutindo no acesso à educação, na participação e presença de todos os sujeitos envolvidos neste processo, com ênfase nas/nos estudantes.

Quando nos perguntamos o porquê de uma crise da presença nos inundamos de perguntas e encontramos algumas questões importantes que vamos dispor aqui em um diálogo de nossa experiência com autoras/as das áreas da educação, sociedade e arte. Observando a comunidade acadêmica em nosso curso de Licenciatura em Dança (FEFD/UFG), reconhecemos três principais fatores imbricados que nos levam a situar por que há uma espécie de crise da presença na Universidade neste momento de retorno presencial:

- Sobreposição de trabalho e os cuidados de si e da coletividade.
- Conhecimento na Universidade.
- Políticas de Permanência.

Isto não significa que não haja outros fatores como, por exemplo, termos passado por alguns meses sem aulas, seguidos de três semestres/periódos com aulas remotas. Possivelmente fragilizando os vínculos, os estudos e as experiências de construção e pertencimento tão importantes no processo de ensino/aprendizagem.⁶

O projeto de ensino RecomViver, existente desde 2021, levantou dados diagnósticos relativos à realidade da comunidade estudantil de nossa unidade (FEFD). Com estes dados e também no diálogo contínuo entre o coletivo de professoras/es, percebemos os ecos da pandemia e da gestão (ou seria ingerência?) de um governo de extrema direita⁷ que assolou o país e que impactou nas vidas de alunas/os, de modo que muitas/os precisaram trabalhar e estudar; outras/os estudar e cuidar de familiares, outras/os vivenciaram o acúmulo das três funções. Isso sem contar com o aumento de estudantes com quadros depressivos e outros sofrimentos psíquicos. Portanto, condições estruturais fragilizaram a presença de estudantes, condições estas, existentes anteriormente e que se intensificaram nesse período.

Diante disso, nos perguntamos: estamos fazendo escuta-ação atenta e qualificada, buscando solucionar os problemas de forma qualificada? Ou seja, garantindo a participação de todos⁸ no acesso e na produção de conhecimento? Quais condições produzem o afastamento de discentes e quais aproximam?

Outro desafio é o fato de a universidade de um modo geral ser uma construção historicamente excludente e que devemos defender/construir de forma amplamente e radicalmente democrática. Diante disso, nos perguntamos: com que qualidade estamos construindo nossa formação? Qual conhecimento se produz na Universidade de hoje? O que se torna importante ensinar/aprender considerando as heranças coloniais, portanto racistas, machistas, capacitistas e heteronormativas que devemos combater?

Temos o entendimento de que há uma necessidade urgente de revisão e transformação dos cânones que perfazem a produção de conhecimento nas universidades; das referências e das metodologias que acompanham estas relações que reproduzem o *status quo*. Temos esperança por dias melhores, batalhar pelos direitos humanos, direito à arte, à cultura, à educação. Defender a diversidade nos diferentes espaços e papéis sociais

6 Em Cunha (2020), encontramos algumas reflexões acerca do ensino remoto, as ambiguidades, contradições da democratização do acesso à educação pública de qualidade no período de ensino remoto durante a pandemia. Ele destaca que os meios tecnológicos e didáticos não estavam ao alcance de todas as pessoas, uma vez que os dados móveis, por exemplo, não eram suficientes para acompanhar as atividades propostas. Os espaços inadequados para os estudos, relações/demandas sobrepostas e as relações professora turma, acabavam limitadas e também provocavam esse distanciamento. Aspecto que coaduna com nossas percepções.

7 Conforme Jessé Souza (2017), a extrema direita no Brasil se constitui num processo cultural, ideológico e econômico de contínuo entreguismo e expropriação. No qual a presença da igreja fundamentalista e o capitalismo se articulam à noção de “liberdade”, defendendo a propriedade privada e a liberdade de expressão com armas, violência, invasão da propriedade pública ou comunitária (territórios indígenas e quilombolas), rejeitando qualquer política ambiental; os direitos de pessoas com deficiência, os direitos reprodutivos e direitos das sexualidades, em particular o direito ao aborto e os direitos da população LGBTQAP+. Tal ideologia adere às populações vulneráveis, tudo por falta de esperança de ter uma vida digna. O discurso (criação contínua e capilarizada no tecido social) de uma realidade paralela, é propagado pelas redes sociais e pelas religiões reacionárias, e muitas vezes é imune à confrontação com a realidade real.

8 Estamos optando pela linguagem inclusiva de gênero a partir de JESUS (2012).

da Universidade. Pensar de modo transdisciplinar. Transmissão do sentimento humano, o encontro, construir juntas. Conforme defende Cândida de Moraes (2015, p. 83).

[...] a promover alteridade, a resgatar o respeito ao pensamento do outro que, embora seja diferente do meu, é absolutamente legítimo. Ajuda-nos também a compreender o que acontece em outros níveis de materialidade do objeto e de percepção dos sujeitos aprendentes, reconhecendo a importância dos conhecimentos antigos e a necessidade de explorar outras maneiras de ser/conhecer, de viver/conviver e aprender.

A autora acima citada (2015) afirma que mudanças de pensamento, comportamento e principalmente de métodos são necessárias para educar em tempos incertos como estes em que estamos vivendo, que o modelo atual está baseado na “transmissão de valores e habilidades resultantes de saberes provenientes do passado”, o que demonstra quão defasado encontra-se o nosso sistema de ensino. Torna-se necessário em todas as modalidades de ensino:

O reencontro de novas formas de colaboração, de criatividade, de educação [...] integrando as representações dominantes que apoiam de maneira muitas vezes inconsciente nossos saberes, a fim de se reconectar à vida e às suas evidências. É também aceitar a incerteza, o desconhecido, a capacidade de se doar, de partilhar. Hoje também é importante promover os valores, muitas vezes esquecidos, que desenvolvem nossas virtudes e fundam nossa humanização. O ensino não pode ser apenas uma transmissão de saberes e técnicas; ele deve também favorecer o desenvolvimento de valores éticos (MORAES, 2015, p. 9).

O sociólogo peruano, Anibal Quijano (2008) explica que a colonialidade do poder, enraíza em nossa construção de saberes/poderes a universalização do conhecimento hegemônico e o descrédito a falas não hegemônicas; como se fossem não válidas. Geni Nuñez (2022) explica que a lógica da monocultura presente no agronegócio, é reproduzida em outras relações sociais, como, por exemplo, a produção e reprodução de conhecimento. Para a superação deste processo viciado, esta mulher indígena, psicóloga e cientista social defende um caminho que deve fazer crítica às grandes teorias, deslocando sua valoração compulsória e valorizando as falas das minorias (em especial de movimentos sociais).

Não tem como esse sistema de monocultura ser colocado como única opção dentre muitas, se essa opção é nossa destruição. Então, às vezes, as pessoas comentam que nos currículos das universidades não pode ter só referências europeias, nós temos que também ter referências indígenas, afro-diaspóricas. Mas a questão que eu trago é a seguinte: se essa referência europeia se positiva na nossa negatificação, ela não pode ser uma opção no currículo. Ela não pode ser uma opção dentre várias. Não tem como coexistir. Isso não é a gente que está falando, essa é uma proposta da própria monocultura: de se colocar como universal e nossa cultura como particular (NUÑEZ⁹, 2022).

Nesse sentido, importa reconhecer, por exemplo, a multiplicidade e a contemporaneidade de danças presentes nas diferentes culturas que compõem nosso país, com destaque às afro-diaspóricas e de povos originários no Brasil, uma vez que, conforme Sueli Carneiro (2005), têm sido sistematicamente apagadas dos espaços formais de educação¹⁰. Do mesmo modo em que práticas artísticas que propõem um deslocamento da normatividade compulsória em relação a corpo, arte, movimento e afirmando as existências de identidades anti-hegemônicas.

Portanto é imperativo revisar noções de corpo, movimento e dança desde perspectivas inclusivas a serem estudadas e experimentadas. Para analisar a educação no Brasil, Carneiro (2005), em sua tese *A construção do outro como não ser como fundamento do ser* (2005), dialoga com Foucault, discutindo o lugar que a educação ocupa na reprodução/manutenção de saberes, poderes, subjetividades e todos os “cídios” (homicídios, epistemicídios...) que o dispositivo racialidade/biopoder produz no Brasil. Ela deflagra que o “outro” (que neste caso é a pessoa não branca), numa sociedade racista é negado de seu direito à Plena Humanidade porque é estruturante que seja desumanizado para a perpetuação dos privilégios brancos. De modo que as oportunidades não são dadas tanto no âmbito da formação quanto no da existência/presença mesmo nos espaços onde aparentemente se está ofertando oportunidade...

O contexto de um governo, entre 2018 e 2022, de corte de orçamento, censura e perseguição aos setores da educação e da cultura, gerou consequências graves para a garantia de acesso¹¹ e permanência de estudantes no curso. Junto às políticas de reparação histórica como as de cotas para entrada na universidade, faz-se urgente defender as Políticas de Permanência e nos implicarmos enquanto professoras/es neste processo.

Pensamos e defendemos que as Políticas de Permanência como moradia e alimentação e transporte, bem como, bolsas de estudos, são

9 Fala de Geni Nuñez proferida na II MIACAY - II Mostra Indígena de Artes da Cena em Abya Yala: dançar o impossível para mover mundos. Realizada pelo grupo Imagens Políticas do Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena, Udesc.

10 Além de ser uma demanda da lei 11.645 de 2008 de acesso aos conteúdos da história e da cultura Afro-diaspóricas e Indígenas no Ensino Fundamental e Médio. Sendo um curso de Licenciatura em Dança, torna-se necessário deslocar a atenção a tais conteúdos em nosso currículo.

11 Zanardi (2020) faz uma análise de como a pandemia e a política de morte do governo federal no Brasil impactou no acesso à Universidade. Mesmo sendo um estudo do primeiro ano da pandemia, é possível refletir sobre a reverberação nos anos seguintes.

determinantes nos processos de acesso e inclusão. No referente às bolsas, na UFG, houve um corte substancial nos orçamentos para a educação, impactando o repasse de bolsas variadas. Desde 2019, por exemplo, um aluno do curso tenta a bolsa permanência sem sucesso, apesar de suas condições serem adequadas à solicitação, ficando numa fila de espera. O mesmo ocorreu com o aluno quilombola, que deveria ser prioridade.

Acompanhando Gomes (2011) quando a autora trata da sociologia das ausências na educação, denunciando grupos sociais e situações desumanas que são invisibilizadas em contextos educacionais brasileiros; gostaríamos de refletir que desde a pandemia, na UFG – Goiânia, foram fechadas duas casas de estudantes, a do estudante indígena e do estudante quilombola, tais alunos têm particularidades e experiências culturais diversificadas, e acreditamos que as casas deveriam ser reabertas com urgência para facilitar que seus cotidianos possam ser menos atravessados pela experiência hegemônica presente em tantos outros espaços da universidade e da cidade de Goiânia. Isto é determinante para favorecer a permanência de estudantes destes grupos minorizados¹² em nosso país, cujos saberes e fazeres estão distanciados e invisibilizados nas universidades e que, muitas vezes, têm se tornado fundamentais para repensarmos nossos posicionamentos/cosmovisões de vida, arte e criação no mundo.

Queremos aqui fazer lembrar da existência da Secretaria de Inclusão, da Comissão de Heteroidentificação e do acompanhamento da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) como algumas das instâncias e políticas da UFG, que atuam no enfrentamento à exclusão e em defesa às diversidades (étnico raciais, de gênero e de pessoas com deficiências) no contexto universitário. Entendendo que o capitalismo e o colonialismo produzem contradições em seus processos sociais, que devem ser evidenciadas para melhor enfrentamento, vemos este exemplo em que, apesar de termos instâncias institucionais voltadas para a defesa dos direitos humanos e direitos estudantis, ainda permanecem fechadas duas casas de estudantes, mesmo depois de muitos meses de retorno presencial das atividades acadêmicas.

Talvez possamos dizer que estivemos numa época extremamente difícil para a arte depois de três décadas de conquistas efetivadas para a área no Brasil, com políticas e leis em defesa da democratização da educação e da cultura. Os ecos de precarização do trabalho em arte e na educação também apontam para uma possível crise em relação ao mercado de trabalho, seja pela ausência de vagas, seja pela ausência de investimento. Esse cenário dificulta que a perspectiva de trabalho na área seja vislumbrada, gerando uma sensação de aridez de oportunidades que produz constante competição via

12 Minorizados, no sentido de excluídos de seus direitos de participação na sociedade. Não são uma minoria quantitativa, mas sim no processo de afirmação da cultura hegemônica, invisibilizados, tornados “menores”, não importantes, “minorizados”.

editais e contratos temporários, além da contínua invenção de realidades¹³ que defendam a arte, em contextos formais e não formais de educação. Num processo quase heroico de defesa e escolha da arte como profissão.

13 Consideramos invenções de realidades a criação de espaços e contextos de trabalho e manutenção do trabalho artístico que não necessariamente sejam provenientes do poder público, estatal: espaços culturais, grupos de dança, entre outras atividades mais ou menos perenes.

Pensando um pouco a arte na escola

Figura 2 – Fachada da escola estadual Jardim Cascata. Localizada no Quilombo Jardim Cascata, Aparecida de Goiânia, GO



Fonte: acervo da Licenciatura em Dança – UFG (2022).

Percebe-se que se faz urgente estudar a formação e atuação dos professores de arte. No entanto, nos últimos anos tem havido mudanças nas diretrizes da educação pública, como a nova BNCC, que deslocam a autonomia da arte enquanto campo de conhecimento para mera tecnologia a serviço dos conhecimentos tidos como basilares, ou seja, apontando para uma formação tecnicista e não crítica. Talvez possamos dizer que a falta de valorização da arte enquanto área de conhecimento e formação humana fundamental aponta também para uma nova crise da presença.

Pensamos que ao falar sobre uma proposta que transcende o disciplinar, o conceito de transdisciplinaridade se distingue dos conceitos – pluri-disciplinaridade e interdisciplinaridade (que surgiram na metade do século XX devido à necessidade indispensável de laços entre as diferentes disciplinas) – na medida em que transcende o objeto, a disciplina, e valoriza as relações interpessoais, o sujeito com toda a sua multidimensionalidade, enquanto alguém que explora os diferentes níveis de materialidade da experiência, que utiliza a sua criatividade, imaginação e intuição e busca de um

conhecer mais integrado. Não se trata de uma nova disciplina, teoria, religião, ela age em nome de uma visão: a do equilíbrio necessário entre a interioridade e a exterioridade do ser humano, e esta visão pertence a um nível de realidade diferente daquele do mundo atual, e, além disso, integra o local no global, o global no local. Agindo sobre o local, modificamos o global e agindo sobre o global, modificamos o local (NICOLESCU, 1999, p. 129).

A função sociocultural da escola, entre tantas outras, é a de promover aos educandos uma aprendizagem cidadã e transformadora. Segundo Freire (1980), o ser humano é um ser histórico, social, sujeito de sua própria existência, e ser capaz de ação transformadora consciente, é ser capaz de agir intencionalmente, é poder explorar os potenciais em todas as dimensões do ensinar e do aprender. Uma educação que cuida e que dialoga com questões que se conectem com a própria vida.

Se queremos uma educação para a vida, para a satisfação individual e coletiva, que nos ajude a ter um contato sensível e consciente com o belo e, ao mesmo tempo, que nos ensine a cuidar do planeta em que vivemos de forma sustentável, temos, então, de falar não simplesmente de qualidade de educação, mas, como prefiro chamar, de qualidade sociocultural e socioambiental da educação (PADILHA, 2007, p. 22).

A ideia de uma abordagem educativa em arte foi bastante estudada por autores como John Dewey¹⁴, Hebert Read¹⁵, Viktor Lowenfeld¹⁶ e Elliot Einser¹⁷. A partir do século XX, esses estudos foram muito importantes para se compreender, historicamente, a constituição do campo até então denominado: Arte-Educação. Surge, assim, importante ampliação da presença e da relevância do ensino de arte para a escola, deixando de serem práticas meramente técnicas, e se constituindo e consolidando como fundamental para a formação humana em seus diversos sentidos e lugares de atuação, não apenas na escola formal.

Visando alcançar uma perspectiva pluridisciplinar de educação com arte, a escola pode e deve assim se inserir no contexto educacional da atualidade, para que seus sujeitos possam trilhar como agentes ativos, capazes de provocar mudanças no ambiente de forma concreta, contextualizada e significativa. Tais, como: ser mobilizadora dos saberes coletivos e comunitários; criar condições de aprendizagem e diálogos entre os diversos saberes para que o aluno explore e construa conhecimentos necessários para a vida em sociedade.

No processo de reflexão sobre metodologias e éticas de construção da arte, podemos reconhecer perspectivas transdisciplinares que,

14 John Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano que influenciou educadores de várias partes do mundo. Ver: BARBOSA, Ana Mae. John Dewey e o ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

15 Hebert Read (1893-1968), poeta, crítico de arte e militante anarquista. Ver: BARBOSA, Ana Mae. John Dewey e o ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

16 Viktor Lowenfeld (1903-1960), austríaco, foi professor de educação artística na Universidade estadual da Pensilvânia. Suas ideias influenciaram muitos educadores de arte nos Estados Unidos do pós-guerra. Ver: LOWENFELD, Victor & BRITTA, W. Lambert. O desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

17 Elliot Einser (1933-2014), foi professor de Arte e Educação na Stanford Graduate School of Education é uma das principais mentes acadêmicas dos Estados Unidos. Ver: BARBOSA, Ana Mae. Leituras no subsolo. São Paulo, Cortez: 1999.

por exemplo, princípios e valores afro-diaspóricos¹⁸, como: Oralidade, Circularidade, Corporeidade, Musicalidade, Ludicidade e Cooperatividade nos apontam. Defendemos que as perspectivas integradoras do sujeito, do contexto e do conhecimento são urgentes. Portanto, considerar que nós aprendemos, em diferentes e integradas dimensões de nós mesmos, os diversos saberes, as sensações, as sensibilidades, os sentidos, os significados e as sociabilidades que, juntas, em nós e entre nós, nos tornam seres capazes de interagir com uma cultura e em uma sociedade. É imperativo defender que no interior de qualquer grupo humano que seja criado para viver ou fazer qualquer coisa todas as pessoas que estão ali são fontes originais de saber. São diversas, mas não são desiguais.

Nilma Lino Gomes (2011), educadora, pensadora e ativista negra, ao refletir sobre educação e racismo no Brasil, propõe a Pedagogia das Ausências, que consiste em abrir espaço para novas racionalidades, saberes, vivências, reflexões e inquietações educacionais, sobretudo na escola. É um posicionamento de vigilância no que se refere ao campo da produção do conhecimento educacional, ao reconhecer e tornar crível os saberes produzidos, articulados e sistematizados pelos movimentos sociais e, em especial, pelo movimento negro. E esse reconhecimento implica transformar e emancipar a prática e o pensamento educacional a partir de inquietações:

Inquietações que estão ligadas às lutas por direito e contra as desigualdades e as discriminações, as quais são imprescindíveis para a construção da política e da teoria educacional, bem como de uma escola democrática e antirracista (GOMES, 2011, p. 46).

A partir de diferentes cosmovisões, saberes, valores e sensibilidades a respeito da natureza e das múltiplas maneiras como os seus elementos e seres vivos interagem e se relacionam, podemos pensar em criar uma agenda de princípios e de preceitos para o cuidado do meio ambiente, podemos partir também da ideia de que entre diferentes pessoas e grupos humanos existem e coexistem diversos sistemas de uma lógica da natureza e de uma ética do ambiente.

Eis o que poderia ser uma nova concepção do viver como partilhar experiências, saberes e sensibilidades em situações e contexto regidos cada vez mais pela partilha, pela cooperação, pela solidariedade, pela gratuidade. Por tudo aquilo que sonha construir os caminhos em direção ao “mundo da vida”. O justo oposto de uma educação regida pelo individualismo, pela competição, pelo exercício do poder e pelo

18 Uma discussão aprofundada na educação ver: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o Racismo na Escola, 2. ed. Ministério da Educação, Secretaria da Educação e Diversidade, 2005.

interesse utilitário que transforma pessoas em mercadoria e a própria vida em mercado (BRANDÃO apud VON SIMSON, 2007, p. 98).

Diante do exposto, quais exemplos poderíamos trazer da dança? Quais experiências em defesa da pluralidade das diversidades da/na dança podemos destacar nestas primeiras experiências de retorno presencial que fazem algum enfrentamento à crise da presença? Tentamos pensar em alguns caminhos e rotas abertas, plurais, francas, dialogais para enfrentar juntos os desafios e conflitos postos hoje. Seguem algumas ações, imagens, projetos iniciados como forma de acolhimento, debate, enfrentamento e cruzamentos de soluções coletivas para questões necessárias de serem ressignificadas com transformações concretas das realidades.

A pedagogia das ausências e a crise da presença na licenciatura em dança da UFG: algumas experiências e reflexões

Figura 3 – Calourada, abril 2022, espaço da Faculdade de Dança da UFG



Fonte: acervo Projeto RecomViver.



Para nós, diante do apresentado até o momento, interessa compreender que há uma continuidade de consequências dos impactos da pandemia e do governo reacionário dos últimos anos (2018 - 2022), bem como do capitalismo/colonialismo em sua perpetuação há muitos séculos e que é reproduzido neste contexto educacional universitário. Tais impactos geram o que provisoriamente chamamos de crise da presença, por isso, indicar alguns aspectos ambíguos das relações em nosso contexto é também denunciar a dimensão estruturante dessas relações. Bom lembrar que, fruto de lutas de movimentos sociais, temos políticas públicas de inclusão e diretrizes para a educação pela diversidade como processos importantes de superação do racismo, machismo, etarismo, capacitismo estruturais em nossa sociedade.

Por isso, ao passo em que apontamos para a “crise da presença”, observamos quais ações pedagógicas, artísticas (sempre políticas) têm sido vivenciadas em nosso contexto, mais especificamente no retorno presencial das atividades acadêmicas no curso de Licenciatura em Dança da UFG, e que oferecem exemplos de experiências de enfrentamento a ausências, tornando emergente, transparente e presente os conteúdos, sujeitos e relações em torno da formação que emancipa seus participantes em diferentes contextos do ensino da Dança na Universidade.

Lembrando que este enfrentamento é cotidiano e contínuo, tais experiências se articulam entre professores, coordenações e direções, estudantes, pesquisadores e movimentos sociais de diferentes espaços e relações educacionais num esforço conjunto de elaboração, reflexão e produção.

Figura 4 – Cartaz de divulgação da Mesa Estratégias Antirracistas na Universidade



Fonte: acervo da coordenação da Licenciatura em Dança UFG (2022).

Por exemplo: na realização da mesa Antirracista, articulamos pessoas, representantes, pesquisadora quilombola, secretária de inclusão da UFG e as turmas do curso de Licenciatura em Dança; para a Calourada, a coordenação e professoras/es, junto a estudantes e representação estudantil do curso de Licenciatura em Dança, bem como representantes da cultura *Vogue*¹⁹ na cidade de Goiânia, foram os protagonistas desta ação; para o VI Seminário de Estágios, professoras/es, diretora, coordenadoras, estagiárias/os, movimentos sociais, culturais feminista e antirracista como a comunidade e a escola Quilombola Jardim Cascata e o Bloco Não é Não e Coró Mulher; para as atividades do projeto RecomViver professoras/es, bolsistas, estudantes e representação estudantil do curso de Licenciatura em Dança, bem como representantes da cultura *Vogue* na cidade de Goiânia.

¹⁹ *Vogue* é uma manifestação da *Ballroom*, uma cultura afro-diaspórica estadunidense iniciada em Nova Iorque nos anos 1970, com ênfase na valorização da beleza e arte afro-centradas; é uma organização de movimento político criada por pessoas pretas, latinas, LGBTQIA+ como espaço de socialização, resistência, orgulho e liberdade, na qual organizam-se bailes para competições de danças e performances, com destaque para o *Voguing*. Uma descrição mais detalhada da mesma, incluindo o *Vogue*, pode ser encontrada em Estevam (2021).

Figura 5 – Batalha de Vogue – Projeto RecomViver, agosto de 2022



Fonte: acervo do projeto RecomViver.

As experiências aqui apresentadas destacam processos culturais que valorizam a diversidade tanto de gênero quanto a étnico-racial. Tornando protagonistas mulheres negras, travestis, entre outras identidades e expressividades constantemente assassinadas em suas diferentes existências. Os saberes e fazeres do *Vogue*, da escola e comunidade Quilombola, de movimentos feministas foram evidenciados nestes processos educacionais da Licenciatura em Dança, e nos parece que tais direcionamentos coincidem com as proposições da Pedagogia das Ausências apontadas anteriormente.

Referências

BARBOSA, A. M. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

CARNEIRO, S. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Tese (Doutorado em Educação, 2005) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

- CUNHA, L. F. F. da; SILVA, A. de S.; SILVA, A. P. da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília*, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Vozes, 1980.
- ESTEVAM, A. L. G. Vogue, logo, existo: A comunicação política-corporificada da Ballroom. *Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação*, São Paulo, USP, 2021.
- GOMES, N. L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. *Dossiê Política e Sociedade*, São Paulo, USP, 2011.
- JESUS, J. G. de. Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos. Brasília: Autor, 2012. In: LOWENFELD, Victor & BRITAIN, W. Lambert. *O desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- MORAES, C. Transdisciplinaridade, criatividade e educação: Fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas, SP: Papyrus, 2015.
- MUNANGA, K. (org.). *Superando o Racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- NICOLESCU, B. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999.
- NUÑEZ, G. Da cor da terra: perspectivas indígenas guarani sobre etnogenocídio, raça, etnia e branquitude. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas, 2022) – Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Brasil.
- NUÑEZ, G. *II MIACAY - II Mostra Indígena de Artes da Cena em Abya Yala: dançar o impossível para mover mundos*. Realizada pelo grupo Imagens Políticas do Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena, Udesc, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/@ImagensPolíticas/playlists>. Acesso em: 11 abr. 2022.
- PADILHA, P. R. *Educar em todos os cantos: reflexões e canções por uma educação intertranscultural*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2007.
- QUIJANO, A. “Solidaridad” y capitalismo colonial/moderno. *Otra Economía*, v. 2, n. 2, 2008. p. 12-17.
- VON SIMSON, O. *et al. Visões singulares, conversas plurais*. São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2007.
- ZANARDI, T. A. C. *et al. Enem em tempos de pandemia: a evidente desigualdade do Sistema Educacional Brasileira*. *Pedagogia em Ação*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, 2020.