




REVISTA DE ESTUDOS EM ARTES CÊNICAS  
E-ISSN 2358.6958

## Tentativas de um currículo decolonial em dança no Ensino Superior

Neila Cristina Baldi

### Para citar este artigo:

BALDI, Neila Cristina. Tentativas de um currículo decolonial em dança no Ensino Superior. **Urdimento** – Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v.3, n.56, dez. 2025.

 DOI: 10.5965/1414573103562025e0116

Este artigo passou pelo *Plagiarism Detection Software* | iThenticate



A Urdimento esta licenciada com: [Licença de Atribuição Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) – (CC BY 4.0)



## Tentativas de um currículo decolonial em dança no Ensino Superior<sup>1</sup>

Neila Cristina Baldi<sup>2</sup>

### Resumo

O presente texto discute a implantação do novo currículo do Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Gestada entre 2017 e 2019, a reforma curricular visava atender às legislações vigentes relativas às questões étnico-raciais, de gênero e de inclusão. O novo projeto político-pedagógico entrou em vigência em 2020, tendo como perspectiva a multidiversidade, o multiculturalismo e a decolonialidade. Considera-se que, a partir desses avanços, uma mudança paradigmática ainda se faz necessária: formação docente continuada que atenda à mudança no perfil de ingressantes na Universidade a partir das políticas de cotas e Sistema de Seleção Unificada (Sisu).

**Palavras-chave:** Currículo. Dança. Decolonialidade.

## Attempts at a Decolonial Curriculum in Dance in Higher Education

### Abstract

This text discusses the implementation of the new curriculum of the Dance Degree Course at the Federal University of Santa Maria (UFSM). Developed between 2017 and 2019, the curricular reform aimed to meet the current legislation regarding ethnic-racial, gender, and inclusion issues. The new political-pedagogical project came into effect in 2020, with a perspective of multidiversity, multiculturalism, and decoloniality. It is considered that, based on the advances made, a paradigmatic change is still necessary: ongoing teacher training that caters to the change in the profile of students entering the university due to quota policies and the Unified Selection System (Sisu).

**Keywords:** Curriculum. Dance. Decoloniality.

## Intentos de un currículo decolonial en danza en la educación superior

### Resumen

El presente texto discute la implementación del nuevo currículo del Curso de Danza-Licenciatura de la Universidad Federal de Santa María (UFSM). Gestada entre 2017 y 2019, la reforma curricular tenía como objetivo atender a las legislaciones vigentes relacionadas con las cuestiones étnico-raciales, de género e inclusión. El nuevo proyecto político-pedagógico entró en vigencia en 2020, teniendo como perspectiva la multidiversidad, el multiculturalismo y la decolonialidad. Se considera que, a partir de los avances en el mismo, un cambio paradigmático aún es necesario: formación docente continua que atienda el cambio en el perfil de ingresantes en la Universidad a partir de las políticas de cuotas y el Sistema de Selección Unificada (Sisu).

**Palabras clave:** Currículo. Danza. Decolonialidad.

<sup>1</sup> Revisão ortográfica, gramatical e contextual do artigo realizada pela Profa. Ma. Camila Steinhorst. Doutoranda em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

<sup>2</sup> Doutorado e Mestrado em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Graduação em Dança pela Universidade Anhembi Morumbi. Professora Adjunta do Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)/Dança.

 neilabaldi@gmail.com  <http://lattes.cnpq.br/2745371733382115>  <https://orcid.org/0000-0002-4431-4998>

### *Que horas ela volta?*

Começo esta escrita lembrando às leitoras e aos leitores o filme *Que horas ela volta?* (2015), no qual a filha de uma empregada doméstica ingressa na universidade pública. Trago também a música *Despirocar* (2013), que expressa, em seus versos, a exaustão cotidiana e a falta de tempo para refletir:

Em atraso permanente  
Escolho a roupa, escovo os dentes  
Abro a porta da frente e a luz do dia me corrói  
Então eu me pergunto  
Quando sobra algum segundo em que eu reflito sobre o mundo  
Se funciona e coisa e tal

Movida por uma perspectiva decolonial e por um pensamento outro (Walsh, 2008), recorro à arte para discutir a própria arte. Tanto o filme quanto a música evidenciam transformações significativas no perfil discente das universidades públicas brasileiras, muito diferente daquele da minha primeira graduação, quando poucas de nós éramos filhas da classe média, havia apenas dois colegas negros em uma turma de 60 estudantes (um deles intercambista de Moçambique) e raras pessoas, como eu, trabalhavam enquanto cursavam uma instituição pública.

Os dados relativos aos dez anos de implantação da Lei de Cotas confirmam essa mudança. Em 2019, quase 65% dos/as ingressantes eram oriundos/as de escolas públicas, mais de 45% se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas e 1,2% eram pessoas com deficiência (Trevisol; Bello; Nierotka, 2023). Trata-se, portanto, de uma mudança significativa no perfil socioeconômico e racial. Hoje, assim como o filme *Que horas ela volta?* sugere simbolicamente, há mais “Jéssicas” (filhas da classe trabalhadora) frequentando nossas instituições. São estudantes que conciliam trabalho, estudo e deslocamentos, muitas vezes sem tempo para refletir sobre suas próprias trajetórias, como na música *Despirocar*.

Diante desse novo cenário, cabe perguntar: nós, docentes, temos refletido sobre nossa própria formação e sobre a formação que oferecemos? Reconhecemos as especificidades da classe trabalhadora, seja por pertencimento, seja por empatia? E, sobretudo, o que a Universidade fez, ao longo da última década, para atender esse público?



Este texto ensaia uma reflexão crítica sobre o currículo do Curso de Dança – Licenciatura, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e sobre nossas tentativas de construir uma formação orientada por uma perspectiva decolonial.

Leciono desde 2017 na UFSM, após ter atuado, nos três anos anteriores, em outra instituição pública de ensino superior. Quando cheguei ao curso, deparei-me com um currículo implantado em 2013 que não dialogava com seu público – o qual, a partir de 2018, passou a contar com um número ainda maior de estudantes<sup>3</sup> trabalhadoras.

Tratava-se de um currículo que não apenas deixava de atender aos marcos legais referentes às questões étnico-raciais e de inclusão, mas também destoava da proposta pedagógica para o ensino de Dança no Rio Grande do Sul<sup>4</sup>. Além disso, a organização da carga horária não respeitava a necessidade das estudantes trabalhadoras, distribuindo disciplinas entre manhã e tarde, com muitos pré-requisitos.

O grupo de docentes anterior à minha chegada já discutia uma reforma curricular. No ano seguinte, com a entrada de novas professoras e em diálogo com as estudantes, avançamos nas propostas. Éramos seis docentes, três delas com formação superior em Dança – todas mulheres – e apenas uma docente negra.

A partir de um posicionamento crítico e político, o grupo decidiu adotar como referencial da reformulação curricular a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) n.º 02/2015, reconhecida por seu caráter progressista, embora, ao final de nossa escrita, já estivesse em vigor outra resolução, de orientação mais conservadora. Nossa ideia era incorporar ao currículo as discussões étnico-raciais, de gênero e de inclusão, superando a alternativa adotada pela instituição, que criava disciplinas “transversais” oferecidas a todas as licenciaturas<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> Vou flexionar o texto no gênero feminino, pois a maioria dos/as estudantes do curso é constituída de mulheres.

<sup>4</sup> Refiro-me ao currículo da época, criado no governo de Tarso Genro (2011-2014) e não ao atual, que atende à Base Nacional Curricular Comum e se configura um retrocesso para a Dança.

<sup>5</sup> Para atender à Resolução 02/2015, a UFSM criou a disciplina de tópicos transversais que, a cada semestre, seleciona os/as docentes que irão ministrá-la. Na época, era uma solução paliativa para a falta de código de vagas para uma contratação específica.



## Cota não é esmola

Como mulher branca e filha da escola pública, meu lugar de fala abrange um escopo do que vemos nesta revolução da educação superior pública. Mas, como diz a canção *Cota não é esmola* (2019) – “Chega junto, venha cá, você também pode lutar, ei!” –, posso me somar à luta para que, além de garantirmos o acesso, asseguremos também a permanência dessa nova estudantada de Dança. A permanência, contudo, é multifatorial: depende de assistência estudantil, de uma grade horária compatível com a realidade de quem trabalha, de um currículo atrativo, entre outros aspectos.

Em nossas discussões, chegamos ao consenso de que queríamos um pensamento contemporâneo de Dança sustentado pela multidiversidade, pelo multiculturalismo e pela decolonialidade. Como é sabido, o currículo é um território em disputa (Arroyo, 2011), e isso significa que nem todas as propostas se concretizam e que frequentemente convivem epistemes divergentes. Digo isso porque, revisitando as discussões de 2017 a 2019 e aprofundando meus estudos decoloniais, compreendo, a partir de Mignolo (2008), que o multiculturalismo reconhece múltiplas culturas, mas mantém uma mesma episteme, o que o torna divergente da decolonialidade. No nosso caso, havia três epistemes coexistentes, articuladas entre si e relacionadas às formações das docentes (ou da maioria do Núcleo Docente Estruturante). Portanto, nunca se tratou de um currículo epistemologicamente apenas decolonial.

Nosso objetivo era construir um currículo que contemplasse os saberes dos povos historicamente marginalizados no país, de modo a “revolucionar”, como na canção citada, a formação docente em Dança. Para essa proposição, além das discussões sobre pensamento contemporâneo de dança (Corrêa; Santos, 2014), analisamos legislações e currículos de outras instituições. Foi a partir desse estudo que elencamos os componentes curriculares e suas ementas.

Considerando as dificuldades enfrentadas pelas estudantes trabalhadoras, reduzimos substancialmente os pré-requisitos, garantindo maior fluidez ao percurso formativo. Passamos também a organizar a grade horária de modo que cada disciplina ocorresse integralmente em um mesmo turno. Não discutimos, à

época, a possibilidade de oferecer todo o curso em um único turno. Como as licenciaturas possuem uma carga horária elevada (3,2 mil horas totais) e muitas estudantes que ingressavam sem trabalhar passavam a trabalhar nos últimos semestres, entendemos ser mais adequado distribuir a carga horária da seguinte forma: nos primeiros semestres, maior número de disciplinas e horas (em média seis disciplinas e 405 horas semestrais) e, nos últimos, uma redução para três componentes e 205 horas semestrais.

Nosso currículo anterior era parcialmente integrado ao do Bacharelado, sem reconhecer as especificidades da Licenciatura, e não garantia continuidade dos componentes curriculares de técnicas corporais até o final do curso – o que, na prática, resultava na formação de professoras de Dança que deixavam de dançar antes mesmo de concluir a graduação. Essa foi uma preocupação compartilhada por todas nós: a necessidade de ampliar as disciplinas que contemplassem a prática da dança.

No que diz respeito às propostas curriculares da educação básica local, o currículo vigente não incluía temáticas como as danças do Rio Grande do Sul em uma perspectiva crítica e decolonial, tampouco dialogava com as danças urbanas ou com práticas que envolvem tecnologias. Além disso, desrespeitava a legislação ao não incorporar as questões étnico-raciais. Em síntese, tratava-se de um currículo eurocentrado.

Segundo Castañeda (2025), diferentes visões e práticas educativas se confrontam em pelo menos três campos: nas políticas públicas, na estrutura organizacional das instituições acadêmicas e nas relações – tanto na produção quanto na socialização do conhecimento, assim como nas mediações pedagógicas. Nas políticas públicas, tivemos avanços significativos durante os dois governos Lula (2003-2010), com legislações como a Lei 11.645/08 (que complementa a 10.639/03) e a Resolução CNE nº 02/2015. Esses avanços foram interrompidos após o golpe parlamentar contra a presidenta Dilma Rousseff. No governo Bolsonaro, o CNE alterou a resolução, retirando conteúdos relacionados aos direitos humanos, às diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, geracional e aos direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Embora tenhamos finalizado o texto da reforma curricular no final de 2019, optamos por manter esses conteúdos no currículo como posicionamento político, pois, como lembra Arroyo (2011), o currículo é um campo de disputa. Para ele, cada vez mais coletivos historicamente marginalizados reivindicam participar da formulação das políticas e se reconhecer dentro delas.

Importa destacar que, embora o currículo deva ser dinâmico, as instituições de ensino superior enfrentam grande dificuldade para se adequar às diretrizes que mudaram com tanta frequência. Em um período de dez anos, houve três alterações nas diretrizes das licenciaturas (2015, 2019 e 2024 – esta última mantendo alguns retrocessos, embora tenha reduzido parte dos impactos negativos da resolução alterada no governo Bolsonaro).

A partir do marco legal e da Resolução CNE n.º 02/2015, construímos nosso currículo, estruturado em três eixos: estudos dos processos pedagógicos em Dança, estudos dos processos artísticos em Dança e estudos das relações corpo, natureza e cultura em Dança. Também realizamos o movimento de inserção da extensão, atendendo às normativas vigentes, tornando-nos o primeiro curso da UFSM a adotar a extensão curricular. É importante destacar que a extensão foi concebida também como prática pedagógica, inclusive em espaços alternativos ao ensino formal. Essa alteração mostrou-se ainda mais pertinente diante da resolução atual do CNE, que extinguiu as práticas pedagógicas distribuídas ao longo do curso, reduzindo-as às 400 horas de estágio, agora diluídas em toda a formação. Até então, tínhamos 400 horas de estágio a partir da segunda metade do curso e outras 400 horas de práticas pedagógicas na etapa inicial.

Como a Resolução ressaltava a importância dos conhecimentos pedagógicos e de formação geral (Núcleo 1) e da formação na área específica (Núcleo 2), organizamos o currículo em dois grandes eixos: pedagógico e artístico. Isso não significa, porém, uma separação entre teoria e prática. Compreendemos, a partir de Alves e Oliveira (2012), que lidamos com *prácticasteorias*; portanto, mesmo componentes curriculares alocados no eixo pedagógico, quando ministrados por docentes da Dança, mantinham carga horária prática. É o caso de Processos Pedagógicos em Dança I a IV.

No primeiro eixo, além de trazer parte das discussões pedagógicas para serem ministradas por docentes da Dança – e não de outras áreas, como ocorria no currículo anterior – destaco três ações específicas. A primeira foi a criação de um percurso formativo, no qual, nos últimos semestres, os/as estudantes poderiam realizar um ateliê voltado ao aprofundamento de questões artísticas ou pedagógicas. A segunda foi a criação da disciplina Dança, Diferenças e Direitos Humanos, que contempla não apenas as questões de inclusão relativas às pessoas com deficiência, mas também de outros públicos, como adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. A terceira ação refere-se às disciplinas Pedagogias da Dança I e II, que apresentam propostas para aprenderensinar dança no século XXI, entre elas a pedagogia decolonial.

Para Oliveira e Ribeiro (2022, p. 5), as pedagogias decoloniais são “[...] atos políticos interculturais, antirracistas, antissexistas, anti-homofóbicos e contra todas as formas de exploração e opressão [...]”, possibilitando o reconhecimento “[...] das marcas coloniais de nossa formação e ensinando a reaprender novas perspectivas de mundo a partir da ‘diferença colonial’”. Isso representa uma insurgência educativa que não se limita à denúncia, mas que propõe caminhos concretos para pensar a partir de e com (Walsh, 2014).

O segundo eixo é, talvez, aquele em que realizamos modificações mais significativas sob uma perspectiva decolonial, com a introdução dos componentes Estudos das Danças de Matrizes Afrobrasileiras e Estudos das Danças de Matrizes Indígenas Brasileiras, reduzindo de forma substancial as práticas eurocentradas, além de Matrizes das Danças Urbanas. Vale lembrar que o pensamento decolonial não deslegitima outros conhecimentos; ele ultrapassa seus limites, incorporando formas de pensar e conhecer que foram historicamente silenciadas, como as dos povos originários e africanos.

Também inserimos o componente Danças Contemporâneas I: Corpo e Autobiografia, concebido como um espaço de acolhimento às diferentes formações trazidas pelos/as estudantes antes do ingresso na graduação. Isso porque, no pensamento decolonial, o saber é sempre situado, não abstrato, e carrega dimensões subjetivas, emocionais e particulares (Picq; Guanolema; Guartambel, 2017). Além disso, incluímos Estudos das Danças de Salão, atendendo



a uma demanda local, visto que muitas estudantes, sobretudo antes de 2018, eram oriundas de escolas de dança de salão.

Do mesmo modo, em uma perspectiva local, criamos, a partir das Danças do Brasil (que foram desdobradas nos estudos acima citados), os Estudos de Matrizes das Danças Tradicionalistas Gaúchas cuja ementa apresenta, entre seus conteúdos: o pensamento decolonial para as Danças Tradicionalistas e de Salão Gaúchas. Trata-se de uma temática extremamente significativa para o estado e para a região.

O Rio Grande do Sul possui mais de 1,7 mil Centros de Tradições Gaúchas (CTGs), instituições que funcionam como clubes dedicados à promoção do que denominam ser a cultura riograndense: danças, músicas, culinária e outras práticas. Criados a partir do final dos anos 1940, os CTGs estão sob a égide do Movimento Tradicionalista Gaúcho (MTG), responsável pela organização de atividades e eventos, entre os quais se destacam o Encontro de Artes e Tradição Gaúcha (Enart), realizado anualmente em Santa Cruz do Sul (RS), e sua versão juvenil, o Juvenart, que tem ocorrido em Santa Maria (RS), cidade-sede da UFSM e do nosso curso.

Entre 2013 e 2017, grande parte das estudantes da Dança-Licenciatura possuía, como experiência prévia, as chamadas danças tradicionalistas gaúchas. No entanto, nos CTGs, essas danças são ensinadas como se fossem exclusivamente originárias dos povos colonizadores, promovendo o apagamento das matrizes indígenas e africanas, além de omitirem o fato de que muitas delas foram inventadas (Marques, 2018). Como diz a canção *Cota não é esmola* (2019), “Não bota a culpa em mim para encobrir o seu racismo, existe muita coisa que não te ensinaram na escola”. É nosso papel, como formadoras de professoras, trazer essas questões à tona e evidenciar para nossas estudantes os processos históricos de apagamento, inclusive nas “nossas danças”.

Nesse sentido, apresentar as danças tradicionalistas gaúchas a partir de uma perspectiva decolonial torna-se fundamental, uma vez que:

pensar uma epistemologia outra, desde o *sul/sur*, requer pensar a produção de conhecimentos e a criação de pensamentos que renunciem, de forma explícita e contundente, às generalizações universalistas

hegemônicas que ocultam o particular, o plural, a geografia, o território [...] (Moura, 2016, p. 4).

Sob uma perspectiva decolonial, Baldi (2024) sugere que as danças tradicionalistas gaúchas podem ser ensinadas a partir de cinco eixos metodológicos: discussão/debate; reconhecimento de apagamentos e modificações/alterações; relações interculturais críticas baseadas em comparações; investigação; e criação. A autora exemplifica que os chamados “ciclos” (minueto, pares enlaçados etc.) podem ser aprendidos relacionando suas características e movimentos-base (matrizes) com danças de outras regiões do país, de modo a identificar semelhanças e tensionar a narrativa hegemônica sobre suas origens. Ao final do processo, propõe-se que os/as estudantes sejam convidados/as a criar a partir desses repertórios, dando novos significados a eles. Nessa mesma direção, Corrêa e Santos (2014) argumentam que o pensamento contemporâneo em Dança possibilita vivenciar as danças tradicionalistas gaúchas na escola sob uma perspectiva distinta daquela praticada nos CTGs.

Por fim, mas não menos importante, temos o terceiro eixo pedagógico, constituído por componentes curriculares ligados à pesquisa e à história da dança, mas que incorpora novidades essenciais para o mundo contemporâneo e para as demandas do currículo local da época, como dança e novas tecnologias. Inclui também temas contemplados na Resolução 02/2015 que, a nosso ver, deveriam permanecer no currículo mesmo após terem sido suprimidos na Resolução 02/2019, como Estudos do Corpo III: Dança, Gênero e Sexualidade e Estudos do Corpo IV: Dança e Meio Ambiente. Para Lugones (2011), raça, gênero e sexualidade são dimensões constitutivas da episteme moderna colonial, e, portanto, devem ser pensadas de maneira articulada. Se considerarmos que vivemos em um país machista e racista, em que as violências de gênero e raça se dão em todos os espaços, inclusive na educação básica, é imprescindível que uma licenciatura contemple tais discussões em sua formação.

Mais uma vez, o grupo assumia uma posição política diante da temática, recusando a solução proposta pela UFSM de disciplinas transversais. A cada semestre, a instituição abre edital interno para seleção de docentes para ministrar Tópicos Transversais para a Formação Docente I e II, o que, em minha avaliação,

fragiliza a continuidade e o aprofundamento dos estudos por parte do/a docente, além de não contemplar as especificidades de cada área. Do mesmo modo, entendo que, ao não abrir concursos públicos específicos para docentes que pesquisam essas questões, a Universidade reduz a importância desses temas na formação superior – quando, a meu ver, deveriam ser obrigatórios em todas as graduações, e não apenas nas licenciaturas.

### *Este é um corpo que cai mas continua dançando*

Em *Este é um corpo que cai mas continua dançando*, Igor Pires (2024, p. 186) nos pergunta “[...] e quando foi que você deixou de se importar? quando foi que o mundo deixou de te causar espanto?”, convidando-nos a pensar sobre a anestesia que o mundo moderno nos provoca, fruto da hiper conectividade, da fragmentação e da falta de profundidade. Esse pensamento permeia a educação, em uma lógica neoliberal de necessidade de ‘fazer mais com menos’ – no caso, menos tempo, menos profundidade etc. Vemos, na educação brasileira, políticas públicas que visam à formação de docentes de replicação de conteúdos em larga escala (Ferreira, Takahachi, 2023), sem tempo para uma formação outra. E então, talvez a gente se dê conta de que daqui a pouco não vai “[...] conseguir olhar para as coisas sensíveis que estão no mundo” (Pires, 2024, p. 55). Propor um currículo decolonial é tentar trazer percepções outras para a docência e para o aprenderensinar.

Trago o título do livro de Pires (2024) não apenas para aludir à “anestesia geral” das formações e do tempo em que vivemos, mas também para refletir sobre o fato de que, mesmo com nossas quedas – em desgovernos que alteram políticas públicas e em golpes ou tentativas de golpe de Estado – seguimos lutando e buscando construir um currículo outro. Do mesmo modo, para encerrar este texto, reconheço que as reflexões aqui apresentadas continuarão (dançando)...

Com a mudança curricular, desejávamos reduzir a evasão e tornar a formação mais atrativa e condizente com a realidade de um país no qual há, cada vez mais, tem pessoas trabalhadoras estudando, e que por tantos anos invisibilizou determinados conhecimentos. No entanto, no ano da implantação do currículo,

fomos atravessados pela pandemia, o que reteve estudantes e impediu avaliações mais consistentes. Ainda não sabemos em que medida o novo currículo tem permitido que mais estudantes se reconheçam na formação, nem como os referenciais adotados os desprogramam dos “enlatados” (GERAÇÃO COCA-COLA, 1985).

Mignolo (2008) fala da necessidade de aprendermos a desaprender, uma vez que fomos ‘programados/as’ pela razão colonial. Reflito sobre essa questão, porque como docentes também precisamos fazer a desobediência epistêmica (Mignolo, 2008) e não tenho certeza do quanto, efetivamente, temos desconstruído nossas relações pedagógicas.

O’Shea (2018), apoiando-se em Tuck e Yang (2012), afirma que currículos de dança podem ser inclusivos e antirracistas, mas lembra que a transformação da terra, da água e do ar em ‘recursos’ é uma das marcas estruturantes da colonização. Ela nos pergunta, então: sob quais circunstâncias a dança e a performance podem realizar a decolonização? De que forma a universidade atua como ente econômico colonizador? Mignolo (2008) reforça que a retórica colonial do desenvolvimento implica exploração massiva dos recursos, do trabalho e do descarte à vida. Assim, uma práxis decolonial deveria alterar essas relações, incluindo sistemas comunitárias presentes nas cosmopercepções indígenas e africanas como modelos. Estamos formando nossas estudantes para um sistema comunitário? Até que ponto as instituições de ensino superior não estão impregnadas de uma lógica neoliberal, centrada em inovação e empreendedorismo?

Ao refletir sobre isso, lembro-me do círculo como princípio (Ostetto, 2009), presente em comunidades indígenas e africanas, e do quanto a roda pode nos ensinar. “O que aconteceria se os educadores entrassem na roda, assumindo o girar de mãos dadas, entregando-se à busca e ao mistério do círculo dançante?” (Ostetto, 2009, p. 179). Para a autora, o quadrado talvez simbolize a educação contemporânea, e o gesto de arredondar poderia fazer a educação fluir de outra maneira. “Circular é também pendular: aprender a cair, reconhecer os erros, recomeçar, equilibrar-se” (Ostetto, 2009, p. 191).

Ainda sobre currículos de dança decoloniais, O’Shea (2018) questiona se os

cânones seriam sinônimo de colonização. Para a autora (2018, p. 754),

Quando desestabilizamos o cânone e apresentamos aos estudantes uma gama de formas de dança, cada uma com sua estética diferente, somos, no máximo, mentes decolonizadoras. Apesar da importância deste movimento, também é fundamental ir além dele e responder às circunstâncias sociais, políticas e históricas específicas em que ocorre o dismantelamento do cânone.

Neste sentido, quando propusemos a reforma curricular, tínhamos por perspectiva o que Achinte (2017, p. 93) coloca a seguir. Nosso objetivo é formar um artistadocente nesta perspectiva, mas também agirmos a partir dela:

La docencia con el arte deberá apuntar a hacer del sujeto un ser insertado en su historia, que propenda por su autonomía y sea capaz críticamente de estar en el mundo social que le corresponde, desarrollando sus capacidades perceptivas, interpretativas y productivas, en donde se privilegie la condición del sujeto antes que las realizaciones técnicas. El docente apuntará en consecuencia a posibilitar que los y las estudiantes se pongan en contacto con situaciones creativas, entendiendo que las técnicas son medios y no fines en sí mismos y que la creación es un acto consciente en donde se articulan la condición del sujeto en interacción con su medio socio-cultural, económico, político y simbólico.

Desalojar os cânones e incluir danças não eurocêntricas não garante, por si só, atingir um horizonte decolonial. Como afirma O'Shea (2018), ser decolonial exige responder aos fundamentos coloniais que estruturam a universidade, o que implica buscar uma educação que desafie a lógica neoliberal e o desencanto coletivo que atravessa nossas práticas, entre outras questões.

A experiência dos últimos cinco anos indica que avançamos, mas ainda de forma limitada diante da complexidade do desafio. Embora, na avaliação de curso do Ministério da Educação (2022), o currículo tenha sido elogiado – e, na métrica neoliberal, bem avaliado – esse reconhecimento não se traduziu em mudanças institucionais mais amplas. Persistem questões fundamentais: como a UFSM pode aprender com o currículo da Dança? Como contaminamos, pela nossa área de conhecimento, pelo nosso fazer/pensar, o restante da instituição, friccionando para que tenhamos uma educação outra? Como, a partir de um pensamento de fronteira (Mignolo, 2008), operamos sem distinguir teoria e prática?

Concordo com Achinte (2017) quando afirma que o ato criador deve se converter em uma pedagogia, de modo a refletir sobre o que nos constitui e como

a sociedade está estruturada e que a pedagogia decolonial, como pesquisa, precisa orientar o *que e com que propósito investigar* (grifo meu). Isso nos convoca a pensar como artístamos nossa docência e de que modo articulamos ser artistas, pesquisadoras e docentes; se enxergamos a docência como um ato criador e de investigação; se estamos conseguindo fazer isso na formação de futuras docentes? Resta avaliar em que medida conseguimos sustentar essa postura na formação das futuras professoras. Assim como O'Shea (2018), talvez tenha mais perguntas do que respostas.

A instituição em que trabalho apresenta diversidade entre a estudantada, alguma diversidade entre técnicas, mas quase nenhuma no corpo docente: não há indígenas e contamos com apenas seis docentes negros<sup>6</sup>. Sem a presença de docentes negros/as e indígenas conseguimos ser decoloniais?

Pergunto-me até que ponto um currículo outro resulta, efetivamente, em uma educação outra. Se o currículo é território de disputa, sua aprovação formal não assegura que a visão que prevaleceu no documento se realize nas práticas docentes. Nesse sentido, estamos produzindo docências decoloniais ou apenas apresentando teorias?

No início do primeiro semestre do novo currículo, uma semana antes da interrupção das aulas presenciais pela pandemia, realizamos, pela primeira e única vez, uma semana pedagógica em que compartilhamos com todas as docentes do curso as bases da reformulação e nossas expectativas. Contudo, como na educação básica, as instâncias acadêmicas raramente favorecem encontros formativos e debates pedagógicos: predominam reuniões administrativas. Falta-nos tempo institucionalizado para debater, acompanhar e avaliar a formação que estamos construindo/propondo. Diante da recente Resolução 04/24 do CNE, voltamos, inclusive, a discutir uma nova reforma curricular.

Quando promovemos uma docência outra em Dança – a partir do nosso fazer artísticopedagógico e da formação outra de nossos/as estudantes, queremos um mundo outro. Nessa perspectiva, O'shea (2018, p. 759) comenta que:

---

<sup>6</sup> Veja mais em: <https://www.sedufsm.org.br/noticia/8598-apesar-da-lei-de-cotas-desigualdade-racial-na-ufsm-ainda-permanece>.

Jane Desmond (2016) discutiu recentemente que o conhecimento em humanidades nos permite questionar como vivemos agora e como queremos viver. Desmond argumenta, deste modo, que o conhecimento em artes e humanidades permite que imaginemos outros mundos e outras maneiras de ser. Da mesma forma que nossa teorização, assim, também, nossa docência pode nos permitir imaginar outras maneiras de existir e de interagir. Ao repensar nossos currículos, podemos repensar e reformular nosso trabalho de maneira a suplantarmos modelos coloniais de exploração e apropriação.

Se a arte tem o poder de nos fazer olhar o mundo por outros ângulos, estamos, de fato, artistando nossa docência? Ter um currículo que se pretende decolonial não garante, por si só, práticas pedagógicas decoloniais: o que está no papel depende da mediação entre docentes e estudantes. Por isso, acredito que as instituições de ensino superior precisam criar mais espaços de troca e formação continuada. Essa necessidade se intensifica diante da nova estudantada. Bia Ferreira lembra que “o povo preto veio para revolucionar” (COTA NÃO É ESMOLA, 2019). Estamos realmente dispostas a aprender com o povo negro e indígena e a refletir sobre nossa ação pedagógica a partir do retorno de nossas alunas?

Arroyo (2011) aponta que os movimentos populares exigem, cada vez mais, que suas narrativas estejam presentes na escola. Mas como presentificá-las? No pós-pandemia, assunto que mereceria outro texto, vimos uma agudização na articulação tanto docente quanto discente. A virtualização das rotinas institucionais reduziu ainda mais nossos espaços de encontro e debate.

Volto, então, à questão inicial: se a lógica universitária pouco oferece tempos de reflexão, o que acontece com a aluna trabalhadora que precisa conciliar cursos, emprego e deslocamentos? E o que acontece conosco, docentes, exaustas de sala de aula, atravessadas por exigências de pesquisa, ensino e extensão que ultrapassam as horas previstas em contrato, como se a dedicação exclusiva implicasse ausência de vida privada? Ecoa, assim, o verso de Despirocar (2013): “Quando sobra algum segundo em que eu reflito sobre o mundo. Se funciona e coisa e tal”. Descolonizar, portanto, não seria romper com essa lógica que nos exaure e nos impede de pensar?

## Referências

- ACHINTE, Adolfo Albán. *Prácticas creativas de re-existencia: más allá del arte...el mundo de lo sensible*. Ciudad Autonoma de Buenos Aires: Del Signo, 2017.
- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Ensinar e aprender/"aprenderensinar": o lugar da teoria e prática em currículo. In: José Carlos Libâneo e Nilda Alves (org.). *Temas da pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012, p. 61-76.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.
- BALDI, Neila. Por uma pedagogia decolonial para/da dança. In: Iara Cerqueira Linhares de Albuquerque. *III Convocações em dança: conexões indisciplinares na práxis profissional*. Catu-BA: Bordô-Grená, 2024, p. 72-90.
- CASTAÑEDA, Manuel Moreno. Hacia una educación comunal decolonial liberadora. In: Inés Durán Matute (coord.). *Saberes para otros mundos posibles*. San Cristobal de las casas: Cátedra Interinstitucional Universidad de Guadalajara-CIESAS-Jorge Alonso, Cooperativa Editorial Retos, 2025. p. 173-194.
- CORRÊA, Josiane Franken; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Dança na Educação Básica: apropriações de práticas contemporâneas no ensino de dança. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 509-526, set./dez. 2014.
- COTA NÃO É ESMOLA. Intérprete: Bia Ferreira. Compositora: Bia Ferreira. In: *Igreja Lesbiteriana, um Chamado*. Bia Ferreira. Local: Gravadora independente, 2019. Download (7:16).
- DESPIROCAR. Intérprete: Apanhador só. Compositores: Alexandre Kumpinski, Ian Ramil. In: *Antes que tu conte outra*. Intérprete: Apanhador só. Porto Alegre: Gravadora Independente, 2010. Download digital (3:03)
- FERREIRA, Luciana Haddad; TAKAHACHI, Victoria Ramos. A vivência em dança na formação de professores. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, 2023, v. 08, n. 23, p. 01-17.
- GERAÇÃO COCA-COLA. Intérprete: Legião Urbana. Compositor: Renato Russo. In: Legião Urbana. Rio de Janeiro: EMI, 1984. Download (2:23)
- LUGONES, María. *Hacia un feminismo descolonial. La manzana de la discordia*, Julio-Diciembre, Año 2011, v. 6, n. 2, pp. 105-119.



MARQUES, Thaís Cardozo. *Movimentando a cultura gaúcha: processos artísticos pedagógicos em dança sobre (in)visibilidade negra*. 2018. 68 f. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Dança-Licenciatura) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

MIGNOLO, Walter. *Desobediencia epistemica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. Cadernos de Letras da UFF, n. 34, 2008, p. 287-324.

MOURA, Eduardo Junio Santos. A América Latina existe! Notas para pensar a decolonialidade e a desobediência docente em artes visuais. In: II Simpósio Internacional Pensar e Repensar a América Latina, 2016. *Anais do II Simpósio Internacional Pensar e Repensar a América Latina*. São Paulo: USP, 2016, p. 1-15.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de Oliveira; RIBEIRO, Adelia Maria Miglievich. Pedagogias decoloniais no Brasil: um estudo sobre o estado da arte. *Cadernos Cajuínas – Revista Interdisciplinar*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 1-12, 2022. Acesso em: 12 dez. 2023. DOI:10.52641/cadcaj.v7i2.572

O'SHEA, Janet. Decolonizar o Currículo? Possibilidades para desestabilizar a formação em performance. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 8, n. 4, p. 750-762, out./dez. 2018.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Na dança e na educação: o círculo como princípio. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n.1, p. 177-193, jan./abr. 2009.

PICQ, Manuela; GUANOLEMA, Manuel Paza; GUARTAMBEL, Carlos Pérez. Activismo y academia. In: Catherine Walsh (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo II. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017, p. 413-424.

PIRES, Igor. *Este é um corpo que cai mas continua dançando*. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2024.

QUE HORAS ELA VOLTA. Direção: Anna Muylaert. Produção: Fabiano Gullane, Caio Gullane, Débora Ivanov e Anna Muylaert. São Paulo: Pandora Filmes, 2015. Online (Globoplay), 112 min, son., color.

TREVISOL, Joviles Vitorio; BELLO, Joselha Cristina Dal; NIEROTKA, Rosileia Lucia. *A lei de cotas e as mudanças no perfil dos ingressantes das universidades federais brasileiras*. Série Estudos, vol.28 no.64 Campo Grande set./dez 2023. Disponível: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2318-19822023000300155](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-19822023000300155) Acesso em: 31 ago. 2025.

WALSH, Catherine. *Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos*. Querétaro-México: Colectivo Zapateándole al mal Gobierno, 2014.



WALSH, Catherine. *Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado*. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, N.9, p. 131-152, julio-diciembre 2008.

Recebido em: 20/09/2025

Aprovado em: 07/11/2025

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC  
Programa de Pós-Graduação em Teatro – PPGT  
Centro de Arte – CEART  
*Urdimento* – Revista de Estudos em Artes Cênicas  
[Urdimento.ceart@udesc.br](mailto:Urdimento.ceart@udesc.br)