

PROCEDIMENTOS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICOS EM DANÇA A PARTIR DA DECOLONIALIDADE E DA AUTOBIOGRAFIA

Neila Cristina Baldi[1]
Júlia Urach Donata de Oliveira[2]
Isabela Teixeira Patias[3]

Resumo: O presente texto discute a criação de procedimentos artístico-pedagógicos em Dança, desenvolvidos no Programa de Licenciaturas (Prolicen) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), dentro do Grupo de Pesquisa (Es)(Ins)Critas do/no Corpo (Corpografias). Os mesmos foram produzidos a partir da leitura e discussão de textos sobre decolonialidade e autobiografia. Posteriormente, estes procedimentos foram testados entre os participantes do grupo de pesquisa e após os testes e rediscussões, executados com crianças e adolescentes em espaços formais e não formais de ensino.
Palavras-chave: Dança; Decolonialidade; Autobiografia.

ARTISTIC-PEDAGOGICAL PROCEDURES IN DANCE FROM DECOLONIALITY AND AUTOBIOGRAPHY

Abstract: This paper discuss about artistic pedagogical procedures created to Dance, developed in the Programa de Licenciaturas (Prolicen) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), within the Research Group (Es)(Ins)Critas do/no Corpo (Corpografias). These was produced from reading and discuss of paper about decoloniality and autobiography. Posteriorly, this procedures was tested between the people of the research group and, after test and rediscussion, executed with children and teenager in formal and no-formal spaces of teaching.
Keywords: Dance; Decoloniality; Autobiography.

Introdução

O ensino da dança tem se caracterizado, tanto nos espaços formais quanto não formais, por um modelo pedagógico repetitivo e diretivo, no qual o professor demonstra o movimento e o estudante tenta reproduzi-lo. Ou seja, o professor é o

[1] Professora do Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutora em Artes Cênicas. Líder do Grupo de Pesquisa sobre (Es)(Ins)critas do/no Corpo (Corpografias).
[2] Licencianda em Dança. Foi bolsista do Programa de Licenciatura (Prolicen), da Universidade Federal de Santa Maria, no período de julho e agosto de 2018. Integrante do Grupo de Pesquisa sobre (Es)(Ins)critas do/no Corpo (Corpografias).
[3] Licencianda em Dança. Foi bolsista do Programa de Licenciatura (Prolicen), da Universidade Federal de Santa Maria, no período de agosto de 2018 a janeiro de 2019. Integrante do Grupo de Pesquisa sobre (Es)(Ins)critas do/no Corpo (Corpografias).

BALDI, Neila Cristina; OLIVEIRA, Júlia Urach Donata de; PATIAS, Isabela Teixeira. Procedimentos artístico-pedagógicos em Dança a partir da decolonialidade e da autobiografia. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.127-139, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de março de 2019.



detentor do conhecimento, que será ‘passado’ para o estudante, numa concepção ‘bancária’ de educação (FREIRE, 1996). Este modelo de ensino tem se perpetuado desde que as primeiras danças foram sistematizadas, no século XII. No caso específico das escolas de dança, ainda há o agravante de os estudantes de dança virarem professores e acabarem repetindo os modelos vivenciados. Em escolas da educação básica, onde há aulas de dança, este modelo também muitas vezes é repetido. Diante disso, durante o ano de 2018, o Grupo de Pesquisa (Es)(Ins)Critas do/no Corpo (Corpografias) se dedicou a produzir procedimentos de ensino de Dança que não seguissem o modelo tradicional. Para isso, se debruçou nas leituras sobre decoloniadade, a partir de Silva e Santiago (2016), Oliveira e Candau (2010), Penna (2014), Silva e Santos (2017) e Rosevics (2017); e autobiografia, a partir de Fortuna (2012), Peres (2011), Zanella (2011), Oliveira (2011) e Dominicé (2010).

Após a leitura e discussão dos textos, elencamos palavras-chave para estimular a criação dos procedimentos de ensino. Dessa maneira, cada participante do grupo levou aos encontros prático-teóricos um ou mais procedimentos das duas linhas de pesquisa, para serem experimentados por todas. Após essa vivência, esses procedimentos foram discutidos e adaptados às faixas etárias, para, então, serem levados aos espaços de ensino formais e não formais.

As atividades criadas foram desenvolvidas pelas bolsistas do Programa de Licenciaturas (Prolicen) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na ONG Fernando do Ó, no bairro São José, e na Escola Estadual Professora Margarida Lopes, no bairro Camobi, ambas localizados em Santa Maria (RS). A primeira turma (da ONG) na qual foram realizados os procedimentos, os estudantes tinham idades entre cinco e dez anos. Neste mesmo espaço também foram realizadas atividades com crianças de seis a treze anos. Por sua vez, as duas turmas visitadas na Escola tinham adolescentes de 15 a 18 anos.

A dinâmica do grupo, ao longo do período de pesquisa – abril a dezembro de 2018 – foi esta: leitura de textos, discussão, levantamento de palavras-chave, criação, apresentação e discussão de procedimentos, testes com as crianças e adolescentes, bem como a posterior escrita do procedimento em um fichário, com



conteúdos e objetivos, que resultará, em um futuro próximo, na publicação de um livro. Esta sistemática foi realizada durante todo o ano; ou seja, alguns procedimentos eram criados e testados, para depois se iniciar novas discussões e assim sucessivamente.

Autobiografia

O campo da pesquisa autobiográfica foi constituído na segunda metade do século XX, e abrange as histórias de vida, narrativas de si, autobiografias, biografias educativas, entre outros termos que variam conforme os procedimentos de pesquisa. Segundo Tânia Fortuna (2012), a (auto)biografia não se restringe à escrita da história de vida no papel. Mas se refere "[...] às várias formas de escrita de si e a grafia é tudo isso que deixa um traço, um signo." (FORTUNA, 2012, p. 182) Desta forma, as histórias de vida podem ser "[...] traçadas com a pena ou a palavra, através de expressão corpórea, da música, da dança, do jogo, das imagens [...]" (STACCIOLI, 2005, apud FORTUNA, 2012, p. 182).

Na área da Dança, a autobiografia é mais utilizada para processos criativos, sendo pouco usada, ainda, no desenvolvimento de aulas. Por isso, é um campo de pesquisa a ser explorado. Nesse sentido, o grupo Corpografias, a partir das leituras de textos de autores da autobiografia, buscou desenvolver procedimentos que pudessem ser utilizados para este fim. Durante a leitura e debate dos textos, o grupo elencou palavras-chave que fossem disparadoras de ideias para a criação dos procedimentos.

Uma das atividades foi denominada Faz-de-conta, que se iniciava com as crianças manuseando diferentes objetos: bola, mola, boneca, carrinho e amoeba. Perguntávamos às crianças: "como eu me mexeria se eu fosse a bola?". E, assim, sucessivamente com todos os objetos. Notamos, no entanto, que as crianças tinham muitas dificuldades em pensar dessa maneira, então, para auxiliá-las, tentamos fazer com que pensassem nas características desses objetos: eles eram duros ou macios? Tinham movimentos rígidos? Como esse objeto se desloca pelo espaço?



Propositalmente, eles tinham características bem diferentes entre si, para despertar diferentes qualidades de movimentos nas crianças.

Desta forma, quem pegava o carrinho, pensava em velocidade rápida e nas derrapadas se jogava no chão. Algumas vezes, as crianças realizavam uma ação com o objeto, ao invés do proposto, que era se moverem como os objetos. Após a exploração de todos eles, em grupos, as crianças deveriam criar uma história com o objeto, para depois transformá-la em dança. Porém, como os alunos tiveram bastante dificuldade na atividade anterior, pedimos para cada um escolher o objeto que mais gostou e, então, criar um movimento. Numa roda, cada um mostrou seu movimento, e todos os colegas reproduziram.

A ideia da atividade era trabalhar com objetos que os estudantes já brincaram ou ainda brincam – a depender da idade deles. Segundo Zanella (2011, p. 15-16), "ao enfocar as experiências de vida faz-se necessário considerar marcas e representações que imprimiram uma gama de significados que são e foram fundamentais para construir seus repertórios. " Realizamos esta atividade duas vezes: com crianças de cinco a dez anos, pela manhã, e à tarde, com crianças e adolescentes de seis a treze anos. Na segunda oportunidade, percebemos que a materialidade do objeto deu uma nova cara para as movimentações. Os estudantes puderam manusear e pensar em como seriam os movimentos daqueles objetos, trazendo para o estudo diversas formas de fazer-se representar o objeto, enriquecendo a prática. Nesta segunda vez, conseguimos criar uma história utilizando as movimentações realizadas.

Outro procedimento criado foi denominado *Dançando as brincadeiras,* e, como o próprio nome sugere, tratava de repensar as brincadeiras que realizávamos quando crianças. Uma proposta foi a de rememorar a brincadeira do Pega-pega, na qual há pegadores e fugitivos, que normalmente correm para realizar suas funções. Neste caso, a proposta foi dividir a turma em dois grupos: um constituído de duas pessoas, que eram os pegadores; e o outro constituído de fugitivos. A partir de uma determinada indicação da professora, os pegadores deviam ir atrás dos fugitivos; enquanto estes fugiam, um pouco deferente de como acontece na brincadeira



original, deveriam pegar ou fugir de uma forma específica indicada pela professora; por exemplo: pegar se deslocando no nível médio, e fugir correndo no nível baixo, explorando dessa forma os níveis e deslocamentos variados que poderiam aparecer e ser potentes para criações futuras. Dessa forma seriam reconstruídos conteúdos específicos da dança.

O procedimento seguia com uma inspiração na brincadeira de roda Ciranda, cirandinha, no qual, de mãos dadas, o grupo se deslocava no ritmo da música. Após, repetia-se a canção, com um movimento específico para cada estrofe, proposto por um participante, a partir de uma indicação da professora. As indicações eram, por exemplo, diversas formas de saltar. A canção toda era realizada desta maneira, procurando manter a ideia inicial de a roda girar e de ir e voltar conforme a música.

Este procedimento também foi experimentado com crianças e adolescentes da ONG, com idades entre seis e treze anos, durante o turno da tarde, que se mostraram muito empenhados e que gostaram dos procedimentos, pois conheciam as brincadeiras que serviram de inspiração e realizaram as atividades pedidas sem grandes dificuldades. Acreditamos que a dinâmica se desenvolveu desta forma porque acionou a memória dos participantes. “Para além da memória afetiva, o manuseio do objeto nos conduz a movimentações que trazem outras memórias cinestésicas, e assim sucessivamente.” (BALDI, 2017, p. 50).

Neste sentido, o uso da autobiografia em processos artístico-pedagógicos de dança permite a emergência de danças singulares e plurais, uma vez que, segundo BALDI (2017, p. 45):

> [...] partem da singularidade de cada indivíduo, do seu pensamento, sua memória a respeito de algo – mesmo que, em muitas vezes, a criação de uma pessoa venha a ser dançada por outra, como ocorre em inúmeros processos coreográficos – mas, ao mesmo tempo, essa dança é plural porque os temas são universais [...]

No processo de pesquisa sobre autobiografia e dança, elencamos uma série de palavras-chave, como: pesquisador de si, narrativa, marcas, trajetórias,



impressões, corporificar, experiências, incorporar, percursos, processo, singularidade e tomada de consciência. No período de abril a setembro foram criados e testados cinco procedimentos. Percebemos, ao longo do processo, que muitas vezes as atividades poderiam ser classificadas tanto autobiográficos quanto decoloniais. Notamos que as duas teorias têm relações entre si, como será abordado posteriormente.

Decolonialidade

A teoria decolonial surgiu nos anos 1990, com o objetivo de rever as epistemologias latino-americanas, baseadas em cânones sobretudo europeus. Neste sentido, os decoloniais têm um projeto semelhante aos teóricos críticos da esquerda, no qual buscam "[...] a emancipação de todos os tipos de dominação e opressão, em um diálogo interdisciplinar entre a economia, a política e a cultura. " (ROSEVICKS, 2017, p. 189) Dentro deste campo teórico, são apontadas quatro colonialidades: de saber, de poder, de conviver e de ser. Podemos definir a colonialidade da seguinte forma:

> [...] a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (TORRES, 2007, p. 131 apud SILVA; SANTIAGO, 2016, p. 18).

A partir do entendimento de colonialidade, podemos, então, definir as quatro colonialidades e como se manifestam na dança. De acordo com Walsh (2008, p. 137), a colonialidade de saber se manifesta "[…] pelo posicionamento do



eurocentrismo como a perspectiva única de conhecimento, que descarta a existência e a viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e outros conhecimentos […]". No ensino da dança, esta colonialidade pode ser verificada quando se privilegia uma técnica, como por exemplo, o balé clássico, considerado "técnica base" que todos e todas precisam aprender. Sob esta perspectiva, "O ensino do balé clássico acaba representando (ou voltando a representar) um ideal fortemente enraizado de ensino, de corpo, de mulher e de Arte que permeia o pensamento educacional na área da dança no Ocidente, desde o século XVIII." (MARQUES, 2007, p. 68).

Outra colonialidade de saber presente no ensino da dança é a ênfase no ensino de repertório, ou seja, dos "passos" codificados, como se apenas estes fossem os conteúdos de dança. No entanto, não só de repertórios vive a dança, mas também de subtextos - aspectos e estruturas do aprendizado do movimento - e contextos - história da dança, anatômica, estética etc. (MARQUES, 2005), uma vez que os repertórios, assim como a criação, a improvisação e a composição são, também, textos.

O ensino da dança tem se pautado também pela colonialidade do conviver, que nega a relação milenar espiritual e integral, ressaltando o poder do indivíduo sobre o restante (WALSH, 2008). Neste tipo de colonialidade, o corpo é instrumento da dança e, por isso, a aprendizagem acaba por valorizar o virtuosismo, a repetição de sequências e a competição entre os colegas.

Já a colonialidade do ser se refere à inferiorização, à subalternização e à desumanização (WALSH, 2008), e na dança é percebida no machismo e na classificação de movimentos próprios ou impróprios para cada um dos gêneros. Enquanto a colonialidade de poder é o "[…] estabelecimento de um sistema de classificação social baseada em uma hierarquia racial e sexual e na formação e distribuição de identidades sociais de superior e inferior [...]" (WALSH, 2008, p. 13). Na dança, isso é perceptível na diferenciação dos solistas e do corpo de baile, ou em danças que dão destaque a mulheres em detrimento a homens ou vice-versa.

Do mesmo modo que atuamos em relação à autobiografia, fizemos em relação à decolonialidade. Criamos e testamos outros cinco procedimentos. Na



ocasião, as principais palavras-chave elencadas foram: problematizar, deslocamento, conhecimento corporalizado, conhecimento localizado geopoliticamente, crítica, descentralização, construção, diálogo, visibilizar, margem-fronteira, experiência, aprender a desaprender e desconstrução.

Um dos procedimentos criados chamava-se *Que ação é essa?* e nasceu da discussão acerca dos verbos essenciais do balé clássico. A ideia era explorar verbos em diferentes partes do corpo e não apenas nos membros, como ocorre no balé clássico. No entanto, quando propusemos essa atividade com as crianças da ONG Fernando Ó, do turno da tarde, que eram as mais velhas, descobrimos que algumas não conheciam alguns dos verbos e outras não sabiam ler, o que dificultava o desenvolvimento da atividade. Quando o sorteio de partes do corpo foi acrescentado, a dificuldade aumentou. Para facilitar, pedimos para que pensassem e realizassem a atividade em duplas, e posteriormente em grupos. Cada grupo pensaria junto, e apresentaria ao outro grupo, que tentava adivinhar. Refletindo sobre a experiência, acreditamos que seria mais adequado levar ações mais simples, conhecidas pelas crianças. Ao final, o procedimento previa a variação das direções, mas acabamos abortando essa ideia, diante da dificuldade das crianças.

Autobiografia e decolonialidade

Como ressaltado anteriormente, percebemos, ao longo da pesquisa, que as duas teorias estudadas dialogavam. Por exemplo, são palavras-chave em ambas: singularidade, processo, tomada de consciência, corporificação e experiência de vida. O que queremos dizer com isso é que, tanto a autobiografia quanto a decolonialidade percebem a singularidade do sujeito. Portanto, uma educação pautada nestas teorias enxerga o estudante de forma diferenciada, pois sabe que cada ser é único e tem suas peculiaridades, o que significa que suas experiências anteriores (e sua vida em um sentido pleno) devem ser consideradas no ato educativo. E, porque percebemos isso, entendemos a prática pedagógica como um processo contínuo, no qual a aprendizagem se dá no processo, no gerúndio: *eu*



*estou aprendend*o... Em dança, isso significa valorizar o modo como se chega a determinados conceitos e conteúdos e não o produto final, como comumente é feito nas práticas tradicionais.

Ambas as teorias enxergam também que, para que o conhecimento se construa, é necessária a tomada de consciência do educando. No caso da autobiografia, às vezes é uma consciência do que a vida lhe ensinou, de como vem se formando, de como suas vivências são formativas. E, para a decolonialidade, é uma consciência crítica em relação à sua vida e à sociedade: questões de machismo, racismo, etc. Do mesmo modo, ambas as teorias falam em corporificar o conhecimento e, no nosso entendimento, esta corporificação pode ser entendida como a construção de corpografias, ou seja, de (es)(ins)critas do/no corpo, um corpo-sujeito que tem suas memórias, suas marcas, que é inscrito por elas e, ao mesmo tempo escreve (BALDI, 2014).

Convergências epistemológicas podem ser observadas também no que Mignolo e Vásques (2017, p. 496) falam a respeito da pedagogia decolonial: de que "enfatiza a emoção sobre a razão, a **história pessoal** sobre os princípios e métodos disciplinares." (grifo nosso)

Ao percebermos as convergências das teorias, algumas vezes criamos procedimentos que estavam relacionados às duas. Como, por exemplo, o procedimento *Meus tesouros*, que foi pensado para que, a partir de objetos, o praticante pudesse criar movimentações dançantes e, neste caso, discutir estereótipos por meio da dança. O procedimento consiste em guardar dentro de um baú vários objetos de uso pessoal, pode ser da história de vida da professora ou dos alunos. Um objeto por vez é retirado do baú, e, ao vê-lo, em um tempo determinado, os participantes desenhavam e/ou escreviam aquilo que o objeto remetesse, em fluxo livre. Depois que todos os objetos já tinham sido retirados, cada um olhava para a sua folha e, a partir disso, criava uma sequência de movimentos, podendo utilizar ou não os objetos que foram mostrados. Posteriormente, apresentava sua sequência e discutíamos o que o trabalho havia reverberado, bem como as provocações que tinha causado.

BALDI, Neila Cristina; OLIVEIRA, Júlia Urach Donata de; PATIAS, Isabela Teixeira. Procedimentos artístico-pedagógicos em Dança a partir da decolonialidade e da autobiografia. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.127-139, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de março de 2019.



Após ter sido experimentado entre as participantes do grupo, o procedimento foi levado à Escola Estadual Professora Margarida Lopes, em duas turmas do primeiro ano do Ensino Médio. Uma das turmas foi muito receptiva e houve participação total dos estudantes, demonstrando interesse em compreender a proposta e realizando a atividade que foi pedida. Para melhor adequação ao tempo e pelas relações das bolsistas com os estudantes, após todos os objetos terem sido retirados do baú, deveriam escolher cinco palavras ou desenhos que fossem significativos e criar movimentos relacionados, posteriormente reuni-los em uma sequência única e apresentar aos demais colegas. Ao final das apresentações discutimos o que foi realizado, e as compreensões foram muito relevantes e satisfatórias.

Os objetos escolhidos para esta atividade tinham relação com os estereótipos de gênero: o que seria coisa de mulher e coisa de homem? Neste sentido, foram colocados no baú desde brinquedos até peças de roupas. O procedimento trabalha, então, com as duas teorias: a autobiografia e a decolonialidade. No que tange à autobiografia, os objetos podem ser dos estudantes ou não. No caso específico, não eram, mas remetiam a algo que, possivelmente, já teria sido desses jovens; ou seja, ao vê-los, seriam acionadas memórias. Isso significa que a maneira como estes objetos "[...] tocam cada sujeito, eles vão sendo registrados corporalmente, encaminhando toda uma maneira de assimilar, sentir e interagir com o mundo a sua volta.".(ZANELLA, 2011, p. 9). Por outro lado, ao questionar gênero, o procedimento está discutindo as colonialidades do poder e do ser. Fica visível, portanto, nesta abordagem, que não só os saberes não técnicos da dança são valorizados - subtextos e contextos (MARQUES, 2005) - também o são os saberes dos estudantes. Inverte-se a lógica colonial de valorização de um tipo de saber na dança e ampliam-se os saberes aprendidos e discutidos na aula de dança. Em uma perspectiva decolonial, a dança é vivenciada sem práticas reprodutivas de movimentos, mas a partir da vida dos estudantes como currículo e que de suas vivências surjam novos saberes. Assim, trabalhamos não só com os saberes



próprios da dança, mas também com saberes outros, visto que os conteúdos são gerais e singulares.

Considerações finais

Para Silva e Santiago (2016, p. 79), “o pensamento decolonial deseja fundar um pensamento ‘outro’ (WALSH, 2008) que afirme a necessidade de mudar não só as relações, mas também as estruturas, as condições e os dispositivos de poder”, inclusive na educação. Neste sentido, acreditamos que, ao propormos formas outras de vivenciar a dança, também estaremos mudando essas relações constituídas no modo de se fazer dança. Formas estas que vêm das experiências de vida dos estudantes, muitas vezes de suas autobiografias, e que propõem outros pontos de vista sobre os conteúdos de dança, inclusive enxergando os chamados conteúdos ocultos.

Nossa opção, pela decolonialidade e autobiografia em dança, pode significar, então, “[...] aprender a desaprender para poder aprender novamente de outra forma.” (SILVA; SANTIAGO, 2016, p. 86); ou seja, é rever conteúdos e modos de se trabalhar com eles e propor uma dança outra.

Temos consciência que a criação de procedimentos outros tem de se reverberar em outros modos de se relacionar com os estudantes. O que significa sair de uma visão vertical na relação professor/estudante para uma perspectiva multidirecional, já que aprendemos em comunhão (FREIRE, 1996). Isto se dá, inclusive, na disposição em sala, em que os círculos são mais comuns do que as fileiras. Assim como temos que sair da lógica binária: corpo-mente, corpo-instrumento e compreendê-lo como corpo-sujeito, carregado de corpografias. Do mesmo modo, acreditamos que nossa proposição permite que à “[...] medida em que o sujeito se pensa, muitos aspectos do vivido podem vir a tona para contribuir com o processo de formação posterior.” (PERES, 2011, p. 73) E que estaremos num *looping*, formando-nos no gerúndio.



Santos (2002, p. 278) afirma que: A possibilidade de um futuro melhor não está, assim, num futuro distante, mas na reinvenção do presente. Uma opção autobiográfica e decolonial para a dança pode ser a reinvenção do presente do ensino da dança, tanto em espaços formais quanto não formais. Talvez estejamos, assim, não apenas vivendo uma aprendizagem outra, mas, também, uma dança outra.

Referências:

BALDI, Neila. (Es)(Ins)critas do corpo dançante: narrativas singulares e plurais. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 02, n. 04, p. 41-56, jan./abr. 2017

_____. (Ins)(Es)critas no/do corpo dançante. In: CONGRESSO CONFAEB. *Anais...,* XXIV, Londrina, 2014.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: FINGER, Mathias. NÓVOA, Antonio. *O método (auto) biográfico e a formação*. São Paulo e Natal: Paulus e EDUFRN, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FORTUNA, Tânia Ramos. Ludobiografia: uma invenção metodológica em pesquisa (auto)biográfica em educação. In: PASSEGI, Maria da Conceição. ABRAHÃO, Maria helena Menna Barreto (org). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica:* Tomo II. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012, p.165-202

MARQUES, Isabel. *Ensino de dança hoje:* textos e contextos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Dançando na escola.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MIGNOLO, Walter. VÁSQUEZ, Rolando. Pedagogía y (de)colonialidad. In: WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales:* práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivier. Tomo II. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017.

OLIVEIRA, Luis Fernando. CANDAU, Vera Maria. Pedagogia decolonial e educação antiracista e intercultural no Brasil*. Educação em Revista* Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010

OLIVEIRA, Valeska Fortes. A escrita como dispositivo na formação de professores. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; ZANELLA, Andrissa Kemel (org). *Escritas de*



autobiografias educativas: o que dizemos e o que elas nos dizem? Curitiba: CRV, 2011.

PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latinoamericana. *Revista de estudos e Pesquisas sobre as Américas.* V.8, N.2, p.181-199, 2014.

PERES, Lúcia Maria Vaz. No vai e vem da vida a escrita de si como um processo de (auto)formação. . In: PERES, Lúcia Maria Vaz; ZANELLA, Andrissa Kemel (org). *Escritas de autobiografias educativas:* o que dizemos e o que elas nos dizem? Curitiba: CRV, 2011.

ROSEVICS, Larissa. Do pós-colonial à decolonialidade. In: CARVALHO, Glauber. ROSEVICS, Larissa (Org). *Diálogos Internacionais:* reflexões críticas do mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Perse, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula. (orgs). *Epistemologias do Sul.* Coimbra: Edições Almedina, 2009

SILVA, Claudilene. SANTIAGO, Eliete. Pensamento negro e educação intercultural no Brasil**.** *Interterritórios* - Revista de Educação, Recife, v.2, n.3, p. 78-100, p. 2016.

SILVA, Luciane. SANTOS, Inaicyra Falcão dos. Colonialidade na dança e as formas africanizadas de escrita de si: perspectivas sul–sul através da técnica Germaine Acogny. *Conceição | Concept.,* Campinas, SP, v. 6, n. 2, p. 162–173, jul./dez. 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.9: 131-152, julio-diciembre 2008.

ZANELLA, Andrisa. Onde está a biografia do meu corpo. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; ZANELLA, Andrisa Kemel (org). *Escritas de autobiografias educativas:* o que dizemos e o que elas nos dizem? Curitiba: CRV, 2011.