

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
ESCOLA DE BELAS ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES  
DOUTORADO EM ARTES

CAROLINA LAGE GUALBERTO

**SEMPRE-VIVA:**  
**A coreodemocracia na universidade**

BELO HORIZONTE  
2024

CAROLINA LAGE GUALBERTO

**SEMPRE-VIVA:  
A coreodemocracia na universidade**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes, da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Artes.

Linha de Pesquisa: Artes da Cena

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Medeiros Ribeiro

BELO HORIZONTE  
2024

Ficha catalográfica  
(Biblioteca da Escola de Belas Artes da UFMG)

793.3  
G899s  
2024

Gualberto, C. L., 1980-  
Sempre-viva [recurso eletrônico] : a coreodemocracia na  
universidade / Carolina Lage Gualberto. – 2024.  
1 recurso online.

Orientadora: Mônica Medeiros Ribeiro.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola  
de Belas Artes.  
Inclui bibliografia.

1. Coreógrafos – Teses. 2. Universidades e faculdades públicas –  
Brasil – Servidores públicos – Teses. 3. Dança – Aspectos sociais –  
Teses. 4. Arte e educação – Teses. 5. Autodeterminação (Educação) –  
Teses. I. Ribeiro, Mônica Medeiros, 1970- II. Universidade Federal de  
Minas Gerais. Escola de Belas Artes. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Assinatura da Banca Examinadora na Defesa de Tese da aluna **CAROLINA LAGE GUALBERTO** - Número de Registro **2019660991**.

Título: **"SEMPRE-VIVA: A COREODEMOCRACIA NA UNIVERSIDADE"**

Profa. Dra. Mônica Medeiros Ribeiro – Orientadora – EBA/UFMG

Profa. Dra. Ana Clara Lima Buratto Silva – Titular – SESC MG

Profa. Dra. Lenira Peral Rengel – Titular – UFBA

Profa. Dra. Gabriela Córdova Christófaró – Titular – EBA/UFMG

Prof. Dr. Arnaldo Leite de Alvarenga – Titular – EBA/UFMG

Belo Horizonte, 15 de maio de 2024.



Documento assinado eletronicamente por **Monica Medeiros Ribeiro, Professora do Magistério Superior**, em 16/05/2024, às 10:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Arnaldo Leite de Alvarenga, Professor do Magistério Superior**, em 16/05/2024, às 10:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gabriela Cordova Christofaro, Professora do Magistério Superior**, em 16/05/2024, às 12:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lenira Peral Rengel, Usuário Externo**, em 16/05/2024, às 21:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rita Lages Rodrigues, Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 17/05/2024, às 16:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3244106** e o código CRC **94691E9A**.

À minha filha, Marcela, e  
aos meus filhos, Levi e Murilo,  
por fazerem brotar o melhor de mim.

## AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes, à secretária e colega Nathália Arruda, aos ex-coordenadores, Profa. Mônica Ribeiro, Prof. Amir Brito Cador e Profa. Mariana de Lima e Muniz, e coordenadora Profa. Rita Lages, pelo aceite do projeto desta pesquisa e por acreditarem em sua relevância.

Ao Departamento de Artes Cênicas da Escola de Belas Artes, aos ex-chefes de departamento, Profa. Marina Machado e Prof. Eduardo Andrade, à chefe de departamento, Profa. Raquel Pires, e aos meus colegas técnicos artistas, em especial Daniel Ducatto, pelo acolhimento e pela ajuda nos trâmites necessários para que esta pesquisa fosse possível e pelos conhecimentos compartilhados.

Aos colegas TAE da Escola de Belas Artes, em especial, Maria de Lourdes Macêdo, Aline Fernandes, pelo trabalho realizado com primor, e queridas amigas Isabella Damasceno e Bárbara Rocha, pelo incentivo e torcida.

Aos meus colegas técnicos coreógrafos e técnicas coreógrafas, pela disponibilidade e colaboração.

À Profa. Lenira Rengel, Prof. Arnaldo Alvarenga, à Ana Clara Buratto, à Profa. Gabriela Christófaró e ao Prof. Cássio Hissa, pelos precisos comentários e fundamental contribuição, nas bancas de qualificação e de defesa da tese.

Aos professores do curso de Dança e do curso de Teatro, em especial Prof. Arnaldo Alvarenga, Profa. Mônica Ribeiro, Profa. Gabriela Christófaró, Profa. Raquel Pires, Profa. Ana Cristina Carvalho, Profa. Anamaria Fernandes e Profa. Rita Gusmão, pelo estímulo e pelos saberes compartilhados.

Aos amigos e amigas, em especial, Priscilla Sanches, Junia Oliveira, Luiz Claudio Cabral, Julia Ribas, Bruna Delatorres e Fabrício Cunha, pelas trocas, pelo encorajamento insistente e pelo desejo de que esta tese fosse possível.

À Angelina Francisca, pela disposição em ajudar e pelo cuidado com minha família.

À Profa. Mônica Medeiros Ribeiro, por nutrir a confiança em meu caminho, pela compreensão e fé em tempos tão difíceis, pela generosidade, amizade e primorosa orientação.

À família do Rio de Janeiro, em especial Julio Merlino, Mariana Merlino e Cristiane Villa Maior, pela ajuda, cuidado com as crianças e incentivo constante.

À minha irmã Clarice Lage, pela revisão do texto, conversas e ideias partilhadas; pelo incentivo em forma de caderno, de livros, de sugestões, de carinho, pela fé em minha jornada.

À minha irmã Miriã Lage, por sentir comigo os altos e baixos desta trajetória; pelas palavras de sabedoria e cuidado; por ser tão amorosa.

Aos meus pais, Marcelo Gualberto e Vânia Lage, por me ensinarem o gosto pelos estudos, por serem incansáveis na busca por me oportunizar uma boa educação escolar e universitária e pelo apoio e amor dado durante todo o processo.

Aos meus filhos, Marcela, Levi e Murilo, pela paciência, compreensão e pelo carinho durante anos tão desafiadores.

Ao Fernando Merlino (*in memoriam*), por plantar comigo esta semente e não me deixar desistir de seu florescimento. Nem antes, nem agora. Sua força segue sempre-viva em mim.

## RESUMO

Esta pesquisa discute as maneiras pelas quais as ações de dança dos servidores técnicos coreógrafos contribuem para a manutenção e mobilização da democracia na universidade. Sua delimitação se dá no contexto das universidades públicas federais brasileiras, nas instituições onde há a presença de técnicos coreógrafos. A necessidade deste estudo surgiu dos desafios enfrentados pelas universidades públicas devido à mercantilização da Educação e das inquietações da autora durante sua trajetória como técnica coreógrafa nessa universidade em crise. Assim, a partir do cruzamento entre ideias de André Lepecki (2010; 2012; 2016; 2017), Boaventura de Sousa Santos (1989; 2004; 2010; 2020; 2021), Cássio Hissa (2005; 2006; 2011; 2017), Paulo Freire (1977; 2005; 2020), outros estudiosos das áreas da educação e da dança e as informações e dados levantados em entrevistas com os técnicos coreógrafos, observou-se a ressonância de importantes questões cuja recorrência apontou para uma atuação coreopolítica destes servidores. Tal atuação fundamentou a ideia de coreodemocracia materializada por meio das dimensões da autonomia, da legitimidade, da igualdade e da reciprocidade.

**Palavras-chave:** Dança. Servidor Técnico Coreógrafo. Coreodemocracia. Universidade federal brasileira. Coreopolítica.

## ABSTRACT

This research discusses the ways in which the dance actions of the choreographer as a public employee contribute to the maintenance and mobilization of democracy within the university. Its delimitation is set within the context of Brazilian Federal public universities, specifically, the institutions where technical choreographers are present. The need for this study arose from the challenges faced by public universities due to the commodification of Education and the author's concerns during her trajectory as a technical choreographer at an institution facing so many crises — Federal universities in Brazil. Thus, through the intersection of ideas from André Lepecki (2010; 2012; 2016; 2017), Boaventura de Sousa Santos (1989; 2004; 2010; 2020; 2021), Cássio Hissa (2005; 2006; 2011; 2017), Paulo Freire (1977; 2005; 2020), other scholars from the fields of Education and Dance, and the information and data gathered in interviews with technical choreographers, resonance of important issues was observed whose recurrence pointed to a choreopolitical performance by these public employees. Such performance grounded the idea of choreodemocracy materialized through the dimensions of autonomy, legitimacy, equality, and reciprocity.

**Keywords:** Dance. Technical Choreographer Employee. Choreodemocracy. Brazilian Federal University. Choreopolitics.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1: Espetáculo Encantados, do Balé Popular da UFPB. Fonte: Arquivo pessoal de Maurício Germano..... 56
- Figura 2: Espetáculo Caboclo (2021), do Balé Popular da UFPB, dirigido pelo técnico coreógrafo Maurício Germano. Fonte: Arquivo pessoal de Maurício Germano..... 56
- Figura 3: Espetáculo O Auto de Nossa Senhora da Luz (1995), do Balé Popular da UFPB. Fonte: Arquivo pessoal de Maurício Germano ..... 57
- Figura 4: Roda Cultural realizada pela Companhia Folclórica do Rio na UFRJ. Fonte: site da companhia [[www.ciafolcloricadorio.com.br](http://www.ciafolcloricadorio.com.br)] ..... 59
- Figura 5: Festival Folclorando realizado pela Companhia Folclórica do Rio na UFRJ. Fonte: site da companhia [[www.ciafolcloricadorio.com.br](http://www.ciafolcloricadorio.com.br)] ..... 60
- Figura 6: Festival Folclorando realizado pela Companhia Folclórica do Rio na UFRJ. Fonte: site da companhia [[www.ciafolcloricadorio.com.br](http://www.ciafolcloricadorio.com.br)] ..... 60
- Figura 7: Roda Cultural realizado pela Companhia Folclórica do Rio na UFRJ. Fonte: site da companhia [[www.ciafolcloricadorio.com.br](http://www.ciafolcloricadorio.com.br)] ..... 61
- Figura 8: Encontro com Mestres realizado pela Companhia Folclórica do Rio na UFRJ. Fonte: site da companhia [[www.ciafolcloricadorio.com.br](http://www.ciafolcloricadorio.com.br)] ..... 61
- Figura 9: Grupo de Dança UFPR, 1982. Fonte: Acervo da companhia disponível no site [[www.tessera.ufpr.br](http://www.tessera.ufpr.br)] ..... 62
- Figura 10: Espetáculo Só em Acapulco da Têssera Cia de Dança em 2019. Fonte: Acervo da companhia disponível no site [[www.tessera.ufpr.br](http://www.tessera.ufpr.br)] ..... 63
- Figura 11: Frame de Videodança Interloquções da Têssera Cia de Dança. Fonte: Acervo da companhia disponível no site [[www.tessera.ufpr.br](http://www.tessera.ufpr.br)]. ..... 63
- Figura 12: Corpo de Dança CAUA — coreógrafo SM (UFAM). Fonte: site [[www.ufam.edu.br](http://www.ufam.edu.br)]..... 64
- Figura 13: Corpo de Dança CAUA — coreógrafo SM (UFAM). Fonte: site [[www.ufam.edu.br](http://www.ufam.edu.br)]..... 65
- Figura 14: Sinapse Companhia de Dança Contemporânea da UFMS em Presença. Fonte: facebook da companhia ..... 65
- Figura 15: Participantes de aulas oferecidas pelo técnico coreógrafo Sávio de Luna que se encontra sentado, ao centro, vestindo camiseta cinza. Fonte Arquivo pessoal do coreógrafo Sávio de Luna..... 67
- Figura 16: Divulgação do Ciclo Odundê, 2022. Fonte: site da Proex UFBA ..... 69

Figura 17: Sueli Ramos. Fonte: Arquivo pessoal de Sueli Ramos.....	71
Figura 18: Sandra Santana em solo Capa 3D, 1994. Fonte: Arquivo Pessoal de Sandra Santana. ....	73
Figura 19: Larghetto — 3 peças de dança sobre capoeira, 1999. Coreógrafa: Sandra Santana. Fonte: Arquivo Pessoal de Sandra Santana. ....	74
Figura 20: Apresentação da coreógrafa Tânia Bispo na Escola de Dança da UFBA. Fonte: Arquivo Pessoal de Tânia Bispo.....	75
Figura 21: Vivência de dança com idosos do Lar dos Velhinhos. Fonte: Arquivo Pessoal de Sandra Zotovici.....	76
Figura 22: Vivência de dança com os idosos do Lar dos Velhinhos realizada dentro da UNILA. Fonte: Arquivo Pessoal de Sandra Zotovici.....	77
Figura 23: Apresentação do grupo TROPA do Projeto Dança no Bairro, coordenado pela técnica coreógrafa Cátia Fernandes - Dia do Patrimônio em Pelotas, RS. Fonte: Arquivo Pessoal de Cátia Fernandes.....	80
Figura 24: Apresentação do grupo TROPA do Projeto Dança no Bairro. Fonte: Arquivo Pessoal de Cátia Fernandes.....	80
Figura 25: Projeto Dança no Bairro, coordenado pela técnica coreógrafa Cátia Fernandes que se encontra no centro da foto. Fonte: Arquivo Pessoal de Cátia Fernandes.....	81
Figura 26: Projeto Dança no Bairro, coordenado pela técnica coreógrafa Cátia Fernandes. Fonte: Arquivo Pessoal de Cátia Fernandes .....	81
Figura 27: Trabalho de Rita Alves (canto direito da foto) junto ao festival Folclorando. Fonte: Arquivo Pessoal de Rita Alves .....	83
Figura 28: Apresentação do trabalho realizado com estudantes do EJA tendo como professora a coreógrafa Rita Alves. Fonte: Arquivo Pessoal de Rita Alves .....	84
Figura 29: Comunidade na escola Nise da Silveira Fonte: facebook Comunidade....	86
Figura 30: Comunidade e aulas oferecidas dentro da UFRJ. Fonte: facebook Comunidade.....	87
Figura 31: Divulgação do Bailinho da Comuni. Fonte: facebook Comunidade.....	87
Figura 32: Ana Carolina Tannus em atendimento com estudantes dos cursos de Teatro e de Dança da UFV. Fonte: Arquivo Pessoal de Ana Tannus.....	89
Figura 33: Jam Session promovida por Ana Carolina Tannus. Fonte: Arquivo Pessoal de Ana Tannus.....	89

Figura 34: Arte de divulgação do Dança para Ouvir e Pensar no qual Carolina Lage atuou como apresentadora e produtora nos anos de 2018 a 2020. Fonte: Arquivo Pessoal de Carolina Lage ..... 90

Figura 35: Performance Corpo Exibido — LECA (2019). Carolina Lage se encontra no canto esquerdo da foto. Fonte: Arquivo Pessoal de Carolina Lage..... 91

Figura 36: Mostra do laboratório de corpo e movimento — LECA. Fonte: Arquivo Pessoal de Carolina Lage..... 91

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAUA	Centro de Artes da Universidade Federal do Amazonas
COEX	Centro de Extensão Cultural
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRBU	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CRJ	Centro de Referência da Juventude
FORCULT	Fórum de Gestão Cultural das Instituições Públicas de Ensino Superior Brasileiras
FUNJOPE	Fundação Cultural de João Pessoa
LECA	Laboratório de Experimentação e Criação em Artes
LECAC	Laboratório de Estudos do Corpo nas Artes da Cena
MEC	Ministério da Educação
NEDEM	Núcleo de Estudos em Dança e Movimento
NTU	Núcleo de Teatro Universitário
PCC	Novo Plano de Classificação de Cargos
PPCTAE	Plano de Carreira dos Técnicos Administrativos em Educação
PROCULT	Pró Reitoria de Cultura
PUCRCE	Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos
TAE	Técnico Administrativo em Educação
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal da Paraíba
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO 1 SEMEADORAS: AS TÉCNICAS COREÓGRAFAS</b>	<b>25</b>
<b>CAPÍTULO 2 SEMEADURA: AÇÕES EM DANÇA DAS TÉCNICAS COREÓGRAFAS</b>	<b>53</b>
2.1 Resistência e tradição: técnicas coreógrafas no Nordeste	69
2.2 Encontros e diálogos: técnicas coreógrafas no Sul	75
2.3 Sementes plurais: técnicas coreógrafas no Sudeste	81
2.4 Semeadoras na escassez: técnicas coreógrafas no Norte e no Centro-Oeste	92
<b>CAPÍTULO 3 SOLO: O CHÃO DA DANÇA DAS TÉCNICAS COREÓGRAFAS</b>	<b>93</b>
3.1 O chão onde danço: a universidade em que estamos	97
3.1.1 Chão pavimentado: o projeto de modernidade	105
3.1.2 Chão oprimido: a dominação do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado	106
3.1.3 Cultivo de um solo fértil: a cultura no chão da universidade	113
3.2 O chão que sonho: a universidade que queremos	118
3.2.1 O chamado da utopia para caminhos da universidade	121
3.2.2 Universidade democrática, espaço público	124
3.2.3 Universidade democrática e cultura	125
<b>CAPÍTULO 4 SEMPRE-VIVA E SUAS SEMENTES: A COREODEMOCRACIA E SUAS DIMENSÕES NA UNIVERSIDADE</b>	<b>129</b>
4.1 Adubo: a coreopolítica	130
4.2 Coreodemocracia	135
4.2.1 Autonomia: semente coreodemocrática para emancipar	144
4.2.2 Igualdade: semente coreodemocrática para compartilhar	152
4.2.3 Legitimidade: semente coreodemocrática para reconhecer	163
4.2.4 Reciprocidade: semente coreodemocrática para dialogar	169
4.3 Sempre-viva: perspectivas inventadas de um presente ausente	175
4.3.1 A Sempre-Viva resiste	178
4.3.2 Semear o futuro da coreodemocracia	181
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>186</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>189</b>
<b>APÊNDICE A — TÉCNICA</b>	<b>203</b>
<b>APÊNDICE B — ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS TÉCNICAS COREÓGRAFAS</b>	<b>209</b>
<b>APÊNDICE C — LINK DE ACESSO PARA CONSULTA DE ENTREVISTAS COM TÉCNICAS COREÓGRAFAS</b>	<b>211</b>
<b>APÊNDICE D — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	<b>212</b>

## NOTAS<sup>1</sup> DE UM PRELÚDIO

1. *Tempo de escrita:* É impossível para mim não tecer um registro, ainda que ínfimo, acerca da emoção que envolve a construção desta tese, do caminho percorrido até o presente momento e seus percalços. Durante a escrita deste texto, a vida lançou a mim e à minha orientadora Mônica suas imprevisibilidades: nos tornamos viúvas, as duas. Quem poderia imaginar?
2. *Perguntas:* A viuvez me coloca em um estado de pergunta. Respostas soam como salvadoras, mas são as perguntas que me mantêm em movimento, na busca por transformação e esperança. Deixo, então, que esta pesquisa se transforme em algo que, de algum modo, informe leveza.
3. *Desta Pesquisa:* O que você encontra aqui é o fruto de uma pesquisa, não somente sobre a dança na universidade ou sobre as ações de dança realizadas pelas servidoras técnicas coreógrafas. Tampouco é o resultado de uma tese a partir de uma hipótese fechada ou a prova de qualquer coisa. São muito mais perguntas que respostas. São ideias de um processo investigativo sobre a dança, sobre a universidade, sobre “[...] janelas de respiro [...]” (Krenak, 2020, p.13) que habitam esse lugar e, mais que isso, sobre as possibilidades que temos de criar um espaço humano e afetivo, no qual as diferenças são desejadas e celebradas.
4. *Para quem?* Escrevo para todas as pessoas. Escrevo para você, Mônica. Escrevo para nossos maridos, nossas filhas e meus filhos — eles em quem se condensam todas as minhas perguntas. Para nossas crianças, o ensejo é de que sejam quem são frente a um mundo que quer esmorecer suas subjetividades e desmotivar seus afetos. Que descubram caminhos para a construção de alianças afetivas, na invenção de outros mundos tais como quiserem.
5. *Eu sou o outro:* Também escrevo por e para mim. Não posso dizer que não. Gilberto Gil (2022) explica o que quero dizer ao falar de suas composições:

---

<sup>1</sup> Agradeço ao Prof. Cássio Hissa por seu trabalho e seus escritos em notas, que inspiraram a escrita deste prelúdio.

Não existiriam todos se não houvesse eu. Não poderia haver vocês todos se antes meus olhos não estivessem aqui para testemunhar, meus ouvidos para ouvir, meu corpo para abraçar e sentir a presença da corporeidade de todos vocês. Então, é perigoso dizer que não era por mim, que não foi por mim que compus. Foi sim, mas sempre com a perspectiva maior. Não do eu sozinho, mas do eu de todos. De todos que já haviam havido, todos que já haviam sido antes de mim, de todos que são comigo agora e de todos que virão depois de mim.<sup>2</sup>

Escrevo para me encontrar no outro e para me mover na direção da construção da consciência de minhas ignorâncias (Hissa, 2017), para descobrir novas questões e me manter em estado de perguntas que me leve a vislumbrar a única resposta certa da minha existência: assim como o poeta<sup>3</sup>, inventar para me conhecer.

6. *Para Mônica*: Querida, você é prova de que a vida, ainda que em sua sequidão, pode florescer em meio à dor, com amor e bravura, sempre-viva!
7. *Sempre-vivas*: Das belezas deste processo de escrita, Sempre-vivas foram inspiração para pensar as ações de dança das técnicas coreógrafas, metaforizando a sua coreodemocracia. Sempre-vivas também se fizeram concretudes de quem somos, eu e Mônica. Sempre-vivas me contam, em cada pequena flor, sussurros de esperança e me dizem que, mesmo na escassez, a vida dança.
8. *Tempo de flor*: Este é o nome do trabalho de Valda Nogueira, fotógrafa humanista e artista visual carioca, que se dedicava a fotografar as coletoras de Sempre-vivas da Serra do Espinhaço, em Minas Gerais, desde 2015. A colheita de flores Sempre-vivas é a principal fonte de renda das comunidades dessa região que exercem um importante papel na conservação sustentável da diversidade biológica presente no Cerrado brasileiro. Infelizmente, essas comunidades vêm enfrentando um processo de desterritorialização causado pela expansão de empresas mineradoras e pecuaristas. Em resposta a esses ataques, estas comunidades organizaram-se na Comissão em Defesa dos Direitos das Comunidades Extrativistas e lutam pelo seu reconhecimento social e por suas

---

<sup>2</sup> Trecho de entrevista do Programa Roda Viva, TV Cultura, 2022. Acesso realizado em janeiro de 2023. <https://www.youtube.com/watch?v=ywNxZ1dluAg>

<sup>3</sup> Refiro-me ao poeta Manoel de Barros e ao trecho de Menino do Mato: “Invento para me conhecer” (2010, p.27)

terras. Valda Nogueira colaborou com este movimento por meio de suas visitas e trabalhos fotográficos. Quis conversar com Valda e contar das suas reverberações em mim. Descubro que Valda faleceu em 2019, no auge de suas 34 primaveras vividas e no início desta pesquisa. Escolho, então, entrelaçar as reflexões desta pesquisa com imagens de seu trabalho que dialogam poética e metaforicamente com as ações realizadas pelas técnicas coreógrafas. São fotografias que retratam mulheres das comunidades, em um testemunho vívido de sua incansável resistência em prol da preservação do cultivo das Sempre-vivas, mostrando que elas também são sempre-vivas na luta por seu chão e seu povo. Assim, as fotografias de Valda Nogueira não apenas ilustram, mas se costuram à esta investigação, fortalecendo o entendimento de dinâmicas envolvidas em práticas de resistência, em uma tese tecida de plantios e cultivos de flores e danças que, desejo, sigam vivos e vivas.



*[...] Uma flor nasceu na rua!  
Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço  
do tráfego.*

*Uma flor ainda desbotada  
ilude a polícia, rompe o asfalto.  
Façam completo silêncio, paralitem os  
negócios,*

*garanto que uma flor nasceu.[...]*

*Carlos Drummond de Andrade*

## INTRODUÇÃO

Este texto apresenta o resultado da minha pesquisa de doutorado sobre a dança na universidade, que teve como foco as ações de dança realizadas pelo servidor técnico coreógrafo. Sua delimitação se dá no contexto das universidades públicas federais brasileiras, nas instituições onde há a presença de servidores coreógrafos. O ponto de partida desta pesquisa teve relação direta com minha trajetória na universidade pública e o cargo de coreógrafa que nela ocupo desde 2008.

Em levantamentos bibliográficos<sup>4</sup>, realizados entre 2018 e 2023, sobre o tema desta investigação, não foi encontrada pesquisa de doutorado que tratasse especificamente sobre a dança que o técnico coreógrafo mobiliza na universidade de modo geral. Sobre este servidor, encontrei apenas a dissertação de mestrado de minha colega Mariana Cavalcante, técnica coreógrafa da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), de 2021, intitulada *Profissão coreógrafa: diagnóstico de uma agente de desenvolvimento local da UFMS*<sup>5</sup> que objetivou demonstrar o perfil e a atuação da coreógrafa da UFMS. Especificamente sobre ações de dança realizadas por técnicas coreógrafas, aponto minha colega Tânia Bispo cuja dissertação *Dança para todos: pela liberdade de ser o que se é* (2020) abordou o projeto de extensão Dança para todos, criado e coordenado por ela. Também vale destacar a dissertação *Odundê: as origens da resistência negra na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia*, de Margarida Seixas Trotte Motta (2009), que trata da história deste grupo de dança que envolveu as técnicas coreógrafas da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Tânia Bispo, Sueli Ramos e Sandra Santana.

Além desta lacuna referente ao tema estudado, observei também outra, acerca de pesquisas sobre o trabalho do servidor técnico artista de modo geral. Os focos dos estudos relacionados aos TAE (servidores Técnicos-administrativos em Educação) tratam de questões referentes às atuações destes servidores, principalmente, nas áreas da saúde, da gestão pública, da administração e da educação<sup>6</sup>. Nos textos encontrados<sup>7</sup>, não

---

<sup>4</sup> Os levantamentos das teses e dissertações foram realizados por meio do site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, <http://bdtd.ibict.br/>, e do Catálogo de Teses da CAPES, <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

<sup>5</sup> <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1036252-dissertacao-mariana-cavalcante-de-brito.pdf>

<sup>6</sup> Consultas realizadas entre 2018 e 2023, por meio do site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, <http://bdtd.ibict.br/>.

<sup>7</sup> Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, ao utilizar os termos “TAE” e “dança” para filtrar as buscas, não foram encontradas teses ou dissertações. O mesmo foi observado ao utilizar “TAE” e “coreógrafo” ou “técnico coreógrafo”.

observei relação com a dança e/ou arte nem encontrei pesquisa que se desenvolveu em programas de pós-graduação em arte. Assim, a partir desta revisão bibliográfica realizada durante os anos de 2018 a 2023, de natureza exploratória, não notei estudos específicos que tratam sobre questões acerca do servidor técnico coreógrafo, sobre a dança mobilizada por este servidor e sobre possível dimensão política de suas ações na universidade federal brasileira.

Durante o início desta pesquisa, fui surpreendida pelo Decreto 10.185, de 20 de dezembro de 2019, por meio do qual foram vedados a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais em relação ao previsto no edital para alguns cargos públicos federais, entre eles o de técnico coreógrafo. A medida mencionada adensa a necessidade desta investigação uma vez que, frente a políticas governamentais como esta e outras que contribuiriam para a minimização do apoio às áreas de Arte, Cultura e Educação no país, torna-se imperativa a busca por uma colaboração sensível por meio de uma iniciativa coletiva. Esta colaboração deve envolver, juntamente com propostas do governo vigente, a participação de artistas, acadêmicos, gestores e outros agentes culturais para a formulação e implementação de políticas adequadas a esses setores. A agenda de discussão desse coletivo deve incluir a reflexão acerca das artes e suas especificidades na relação com a universidade pública.

A Educação brasileira tem sido alvo de desejos de mudanças que revelam uma visão utilitarista e bancária (Freire, 2005) sobre a Educação Superior, atribuindo à universidade a função de servir diretamente a interesses capitalistas e mercadológicos. Apesar de o governo atual (gestão 2023 a 2026) favorecer o diálogo e promover ações para melhoria da Educação de modo geral, ainda respingam consequências de governos anteriores com orientação neoliberal<sup>8</sup>, com destaque para política e mudanças realizadas no governo dos anos 2018 a 2022 durante o qual esta pesquisa prioritariamente se desenvolveu.

Em 2019, o governo anunciou cortes significativos nos orçamentos das universidades, afetando diretamente a infraestrutura, a pesquisa e as atividades acadêmicas, gerando preocupações sobre a sustentabilidade destas instituições de ensino. Cortes expressivos também foram aplicados em órgãos de fomento à pesquisa científica como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológicos

---

<sup>8</sup> O neoliberalismo é uma ideologia econômica que enfatiza a redução da intervenção estatal na economia, promovendo princípios como a livre iniciativa, a privatização, a desregulamentação e a ênfase no mercado como regulador eficiente (Andrade, 2018).

(CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), comprometendo projetos de pesquisa e o avanço científico no país. Com a proposta de promover maior autonomia financeira às universidades por meio do incentivo à captação de recursos próprios e ao empreendedorismo, o programa Future-se ameaçou a universidade pública, uma vez que a dependência crescente de parcerias público-privadas e o estímulo à captação de recursos externos poderia influenciar a agenda acadêmica em direção a interesses privados, afetando a missão pública das universidades.

A pressão por privatização das universidades públicas aponta para possibilidades de vida escassa e injusta, uma vez que gera apagamentos e desigualdades sociais. De modo geral, a esmagadora condição moderna neoliberal na qual, por diversos momentos, se encontrou a sociedade, diminuiu os acessos, enfraqueceu e enfraquece os diálogos, as igualdades, a democracia. Na universidade pública, a homogeneização do conhecimento, a busca endurecida por respostas exatas e esvaziadas de afeto fragilizam os sujeitos e vulgarizam nossas diferenças, como se todos pensássemos do mesmo modo, fôssemos produtos de uma mesma equação.

O momento brasileiro vivido durante o governo 2018 a 2022, marcado por crises nas áreas da Saúde, da Cultura, da Educação e nos serviços públicos, ainda tem reverberações no momento atual e exige que mantenhamos vivo o debate sobre as relações que a instituição universitária mantém com a sociedade e suas questões políticas, econômicas e ideológicas. Nessa perspectiva, uma vez que as artes, a cultura e a educação foram relegadas a um estado de precariedade absoluta (Greiner, 2010), me senti mobilizada a refletir sobre mercantilização da universidade federal brasileira e sobre a participação da dança na perturbação de estruturas antidemocráticas que querem se estabelecer na universidade.

A partir de minha atuação como técnica coreógrafa na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), surgiram inquietações acerca da universidade federal brasileira e da dança que o técnico coreógrafo mobiliza. Tais questões tornaram-se ainda mais relevantes após minha participação no I Encontro Nacional de Técnicos Coreógrafos das Universidades Federais<sup>9</sup>, em Campo Grande/MS (setembro/2018), evento durante o qual constatei que tais inquietações também eram questões dos meus pares. Nossas

---

<sup>9</sup> O I Encontro Nacional de Técnicos Coreógrafos das Universidades Federais aconteceu em setembro de 2018 como parte da programação do Festival MAIS Cultura, promovido pela Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Esporte, na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

inquietações foram intensificadas por inúmeros geradores de crise na universidade pública federal durante os anos de 2018 a 2022.

Frente a esse cenário, questiono: o que significa atuar como técnica coreógrafa dentro de uma universidade pública federal brasileira? Pode a dança mobilizada por este servidor contribuir para a preservação de espaços resistentes a modos excludentes, normativos e homogêneos propostos pelo projeto moderno<sup>10</sup> capitalista? Motivada por estas perguntas, a presente pesquisa teve como objetivo principal refletir sobre os modos pelos quais as ações de dança realizadas pelos servidores técnicos coreógrafos podem contribuir para a manutenção e a mobilização da democracia na universidade.

Diante deste objetivo geral, este estudo se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: a) Conhecer quem é o servidor técnico coreógrafo e suas ações em dança b) Tendo em vista o projeto moderno capitalista, compreender quais são as características da crise da universidade federal brasileira c) Refletir sobre qual potencial de resistência coreopolítico<sup>11</sup> aos modos capitalistas e antidemocráticos pode ser observado na dança mobilizada por esse servidor.

A pesquisa se ampara, principalmente, nos trabalhos de André Lepecki (2006 2010; 2012; 2016; 2017), Boaventura de Sousa Santos (1989; 2004; 2008; 2010; 2020; 2021), Cássio Hissa (2005; 2006; 2011; 2017), Paulo Freire (1977; 2005; 2020), entre outros, e busca estabelecer um diálogo entre estudos sobre universidade, dança, modernidade, capitalismo e democracia. Frente à escassez de reflexões acerca das ações de dança realizadas pelos técnicos coreógrafos nas universidades federais brasileiras nas quais atuam, além da revisão bibliográfica, escolhi como passo fundamental metodológico a realização de entrevistas semiestruturadas<sup>12</sup> com os técnicos coreógrafos atuantes nas seguintes universidades públicas federais brasileiras: Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Uberlândia, da região Sudeste; Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal da

---

<sup>10</sup> A ideia aqui trabalhada de projeto moderno será desenvolvida nos próximos capítulos. Entretanto, é importante dizer que tal projeto deve ser aqui compreendido tendo como ponto de partida a Modernidade como este longo "[...] projeto duracional que produz e reproduz um lugar de apagamento da subjetividade e no qual o sujeito privilegiado do discurso é branco, do gênero masculino, heteronormativo" (Lepecki, 2016, p.36).

<sup>11</sup> O conceito de coreopolítica é de André Lepecki (2013) e será abordado de forma mais detalhada no quarto capítulo.

<sup>12</sup> A entrevista semiestruturada é uma abordagem metodológica na pesquisa qualitativa que combina elementos de estruturação e flexibilidade, permitindo uma interação mais livre entre o entrevistador e o entrevistado. O termo refere-se a uma técnica de coleta de dados na qual o pesquisador utiliza um roteiro de perguntas predefinido, mas mante a flexibilidade para explorar tópicos emergentes durante a entrevista (Lakato; Marconi, 1996).

Paraíba, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, do Nordeste; Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal da Integração Latino-Americana, do Sul do Brasil; Universidade Federal do Amazonas, do Norte; e da região Centro-Oeste, a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

A natureza qualitativa desta pesquisa considera a subjetividade dos sujeitos participantes bem como favorece a compreensão do conhecimento como algo em construção. Assim, destaco os nomes dos técnicos coreógrafos entrevistados<sup>13</sup>, desafiando discussões acerca do anonimato dos sujeitos participantes. Essa escolha metodológica, fundamentada na perspectiva de Vinciane Despret (2011), busca promover uma investigação mais colaborativa e significativa, na qual o sujeito participa de forma ativa na construção do conhecimento. Nesse sentido, a pesquisa também está em consonância com Minayo (2010) que afirma que “[...] ser pesquisador é também estar integrado no mundo: não existe conhecimento científico acima ou fora da realidade” (Minayo, 2010, p. 19).

Esta tese tem como um dos seus pontos de partida a reflexão sobre a democracia na universidade, considerando, entre as dimensões democráticas, a valorização da mulher e a equidade entre os gêneros. Considero relevante a discussão acerca do machismo na língua portuguesa como destaca Walcyr Carrasco<sup>14</sup> (2021): “A linguagem evoca uma supremacia masculina, em que o feminino sempre ocupa o segundo lugar” (Carrasco, 2021, s/p). Adriano da Gama Cury (2012), no capítulo “O Machismo na Linguagem”, do seu livro *Para falar e escrever melhor português*, aponta para o modo como o preconceito contra a mulher encontra guarida na linguagem e o masculino predomina em diversas circunstâncias: “E lá vem a prepotência do masculino: nas enumerações de substantivos de gêneros diversos, mesmo que haja um só do masculino, é nesse gênero que fica, por norma, o adjetivo” (Cury, 2012, p.164).

Tendo em vista esta reflexão, escolho escrever em concordância com os autores citados. Assim, acerca da apresentação dos sujeitos participantes, quando for me referir aos meus colegas técnicos coreógrafos, opto por, de agora em diante, fazê-lo considerando o gênero feminino, técnicas coreógrafas, uma vez que somos um grupo formado por 4 (quatro) técnicos coreógrafos e 17 (dezesete) técnicas coreógrafas.

---

<sup>13</sup> Todos assinaram termo de consentimento autorizando a divulgação de seus nomes.

<sup>14</sup> Artigo completo pode ser lido em <https://veja.abril.com.br/coluna/walcyr-carrasco/o-machismo-na-linguagem> Acesso em 05 de fevereiro de 2024.

Em relação à organização da tese, ela se divide em quatro momentos principais. No primeiro capítulo, *Semeadoras: as técnicas coreógrafas*, apresento o cargo, busco compreender o que significa ser técnica coreógrafa na universidade e de que maneira tal significado impacta as ações de dança realizadas por esta servidora artista. Ao tratar das ações de dança das técnicas coreógrafas, parto da compreensão sobre estas artistas da dança e suas particularidades. Assim, a ocupação de um cargo técnico na universidade feita por um artista é o que também motiva estas questões. Refletir a partir delas envolve considerar expectativas de trabalho a partir das quais a servidora técnica desenvolve suas ações na universidade e de que modo elas acontecem.

No segundo capítulo, *Semeadura: ações em dança das técnicas coreógrafas*, apresento quem são as técnicas coreógrafas e sua atuação nas universidades onde estão inseridas. Observo a resistência e a tradição como elementos marcantes das ações realizadas pelas técnicas coreógrafas no Nordeste. Encontros e diálogos caracterizam as ações das técnicas coreógrafas no Sul. Na região Sudeste, a pluralidade é destaque nas ações realizadas por suas técnicas coreógrafas. E enfatizo a semeadura na escassez realizada pelas técnicas coreógrafas no Norte e no Centro-Oeste, sendo apenas 1 (uma) em cada região.

Ao terceiro momento, dei o nome de *Solo: o chão da dança das técnicas coreógrafas* no qual reflito sobre o chão da universidade onde estamos e apresento a ideia de universidade a partir da qual construo a reflexão da pesquisa, tendo como recorte as universidades federais brasileiras onde atuam as técnicas coreógrafas. Também busco refletir sobre a universidade que queremos de modo que sua essência democrática seja preservada. Articulei ideias observadas em estudos de André Lepecki (2010; 2012; 2016; 2017); Antônio Albino Canelas Rubim (2016); Boaventura de Sousa Santos (1989; 2004; 2010; 2020; 2021); Cássio Hissa (2005; 2006; 2011; 2017); Cristovam Buarque (1994; 2008); Franklin Leopoldo e Silva (1995; 2001; 2006) e João Carlos Salles (2020; 2022), discorri sobre a repercussão do projeto moderno, principalmente capitalista, em sua ação na universidade, fragilizando-a em suas estruturas fundamentais e dando a ela contornos de uma instituição mercadológica e, portanto, também moderna. Em seguida, parti do exercício da utopia no ensejo de cultivar a universidade democrática.

*Sempre-viva e suas sementes: a coreodemocracia e suas dimensões na universidade* é o quarto capítulo, no qual reflito sobre práticas das técnicas coreógrafas que mobilizam a democracia, considerando uma concepção de coreografia que possa

desafiar o paradigma capitalista e antidemocrático que segue rondando a universidade pública. Baseada na ideia de coreopolítica de André Lepecki (2012) proponho a ideia de *coreodemocracia* como possibilidade para semeadura e cultivo de práticas democráticas na e pela universidade por meio da dança e como manifestação de resistência. Fundamentada em minhas leituras e articulações dos estudos, principalmente de Alan Touraine (1996), Antônio Albino Canelas Rubim (2016; 2017), Boaventura de Sousa Santos (1989; 2004; 2010; 2020; 2021), Cornelius Castoriadis (1987; 2002), João Carlos Salles (2020; 2022), Marilena Chauí (1994; 2003; 2014), Moacir Gadotti (2017), Paulo Freire (1977; 2005; 2020), tal ideia apresenta autonomia, legitimidade, igualdade e reciprocidade como sementes de democracia e dimensões principais da *coreodemocracia* das técnicas coreógrafas. Ao fim do capítulo, reflito sobre a continuidade da *coreodemocracia* mobilizada pelas técnicas coreógrafas diante de sua “morte anunciada”.

É possível manter vivas, por meio da dança, essas sementes de democracia, seja agora, enquanto ainda existimos como cargo nas IFES; seja no futuro, quando o cargo não mais existirá? Relaciono a *coreodemocracia* à ideia de ruína-semente: um presente ausente encorpado, ao mesmo tempo, “[...] por memória e alternativas de futuro [...]” (Santos, 2022, p. 282). Assim, apesar de sua concepção surgir a partir das ações de dança das técnicas coreógrafas, proponho a *coreodemocracia* como uma ideia que se configura como construção coletiva, receptiva a contribuições e nuances por parte de outros contribuintes na esfera da dança da comunidade universitária. A intenção é ultrapassar os limites da investigação inicial de modo que ela se mantenha como uma proposta dinâmica e em permanente evolução no processo de manutenção da essência democrática da universidade.

Que seja a universidade sempre viva. Que seu chão seja marcado pela dança dos mais diversos corpos, onde narrativas pessoais e políticas se entrelaçam, e que ele se faça na resistência a modos capitalistas. Que seus artistas desafiem o pensamento moderno e antidemocrático ao oportunizarem emancipação, igualdade, pluralidade e cidadania, na mobilização da democracia por meio de sua dança.

*[...] Pra não dizer que não falei de flores [...]*  
Geraldo Vandré



## CAPÍTULO 1

### SEMEADORAS: AS TÉCNICAS COREÓGRAFAS

*Os agentes da micropolítica são pessoas  
plantando no quintal de casa, abrindo  
calçadas para deixar brotar seja lá o que  
for.*  
Ailton Krenak, 2020

Em um mundo permeado por desafios globais e questões complexas, é fácil subestimar o impacto das pequenas ações individuais em nosso entorno. No entanto, inspira-me a fala de Ailton Krenak (2020) que faz lembrar da importância das pequenas ações no contexto de nossa relação com o mundo, destacando como a ação de cada sujeito pode reverberar de modo significativo. Nesse sentido, as ações de dança das técnicas coreógrafas têm o potencial de contribuir para a universidade, ainda que, muitas vezes, não sejam vistas ou que, num primeiro momento, possam parecer pequenas e discretas.

O chamado de Krenak (2020) ressoa com perguntas moventes desta pesquisa: quem somos nós que semeamos dança ocupando o cargo de técnica coreógrafa? O que podem significar as pequenas ações das técnicas coreógrafas, plantadas nas universidades públicas federais? Mesmo que por diversas vezes invisíveis, qual a potência das ações de dança semeadas no chão da universidade? Qual é a minha/nossa micropolítica?

Ao refletir sobre a universidade e o desejo de ver garantida e mobilizada sua essência democrática no futuro, penso que é no hoje que se deve agir e trabalhar, ainda que resultados possam surgir em tempos vindouros. Inspiro-me novamente em Ailton Krenak (2023), que propõe o cultivo da lógica baseada na compreensão de que olhar para o nosso futuro é olhar para o nosso redor — tecer esperança nas coisas práticas da nossa rotina.

Olhar pode ter inúmeros sentidos. Somos confrontados diariamente com diferentes percepções sobre um mesmo assunto ou objeto, denotando a complexidade do olhar humano e a influência de nossas atitudes e valores na forma como vemos o mundo que nos cerca. Rubem Alves (2004), em seu texto “A complicada arte de ver”, convida o leitor para a reflexão sobre o olhar. O autor traz Adélia Prado e Carlos Drummond de Andrade num convite para pensar sobre a percepção poética da realidade, entendendo a poesia como a habilidade de ver além da superfície das coisas, de transcender o óbvio e revelar a essência que muitas vezes é despercebida: “Adélia Prado disse: ‘Deus de vez

em quando me tira a poesia. Olho para uma pedra e vejo uma pedra'. Drummond viu uma pedra e não viu uma pedra. A pedra que ele viu virou poema” (Alves, 2004, s/p). O escritor também diz que não basta ter a visão perfeita para ver; o ato de ver precisa ser aprendido e, para exemplificar, cita Alberto Caeiro, heterônimo de Fernando Pessoa: “Não é bastante não ser cego para ver as árvores e as flores. Não basta abrir a janela para ver os campos e os rios” (Pessoa *apud* Alves, 2004, s/p).

Para enfatizar a ideia de que o olhar é uma habilidade que precisa ser cultivada e educada, Alves (2004) aponta para Nietzsche o qual afirmou que a primeira tarefa da Educação é ensinar a ver. A Educação, nesse sentido, não é sobre absorver informações; é sobre aprender a ver o mundo de maneira ampla e significativa. É sobre desenvolver a sensibilidade para perceber a beleza, a complexidade e a profundidade nas coisas aparentemente comuns.

Para Georges Didi-Huberman (2010), o olhar transcende a mera percepção visual e se torna um complexo carregado de significado e subjetividade, conferindo-lhe um caráter ativo e interpretativo. Segundo o filósofo, o ato de olhar é uma atividade intelectual e emocional, influenciada por nosso contexto histórico, cultural e social, conferindo assim uma singularidade a cada percepção. Tal abordagem desloca o olhar do estatuto de mero observador passivo para um sujeito que interpreta, que é influenciado por suas experiências e sua cultura. Cada olhar é uma leitura pessoal do mundo, mediada por nossas experiências de vida e nossa relação com a história.

É dessa maneira que escolhi iniciar esta investigação que deu origem a esta tese: tendo olhos para ver o trabalho desenvolvido por mim e minhas colegas técnicas coreógrafas na universidade, entendendo o olhar como um processo ativo, reflexivo e profundamente enraizado em minha história e subjetividade<sup>15</sup>. O desafio é o de voltar os olhos para o que me cerca na busca por vislumbrar questões na universidade a partir do meu olhar para o meu trabalho e para o de minhas colegas técnicas coreógrafas, observando aquilo que temos semeado em nosso fazer artístico como servidoras. No intuito de pensar sobre as mudanças almejadas, proponho que o primeiro passo dessa caminhada seja dedicarmo-nos a olhar para o que está à nossa volta. Somente olhando o

---

<sup>15</sup> Subjetividade, nessa pesquisa, deve ser compreendida a partir da ideia de Félix Guattari e Suely Rolnik (1996) para quem a subjetividade não implica uma posse, mas um processo, que se dá a partir dos nossos encontros que vivemos, encontros com o outro, acontecimentos, invenções, enfim, aquilo que produz efeitos nos nossos corpos e nas maneiras de viver.

que nos rodeia é que seremos capazes de vislumbrar o futuro da universidade e de quem somos nela.

Para além do automatismo das máquinas sementeiras, são os semeadores que nos lembram da ação ordinária e fundamental de, com nossas próprias mãos (juntas às mãos do outro), plantar nosso futuro. Por isso é que busco compreender, em primeiro lugar, o que significa ocupar o cargo técnico de coreógrafa na universidade na reflexão sobre quem são estas servidoras semeadoras. Intento também refletir sobre de que maneira tal significado impacta as ações de dança realizadas por esta servidora artista. A inserção de um artista em uma posição técnica na universidade é um aspecto que também suscita essas questões. Refletir sobre esses aspectos implica examinar quais expectativas de trabalho do servidor técnico na universidade e como elas se desdobram.

O ponto de partida desta pesquisa tem, portanto, relação direta com minha trajetória na universidade e o cargo de coreógrafa que nela ocupo e, por isso, é importante incluir neste capítulo as atividades que desenvolvo na UFMG, assim como descrevo atuações das minhas colegas que ocupam o mesmo cargo em outras universidades no capítulo posterior. Parto também do entendimento de que a função de técnica coreógrafa em uma universidade federal brasileira é complexa e multifacetada, exigindo uma abordagem que transcende as limitações tradicionais da dança e incorpora outras dimensões educacionais, artísticas e sociais.

No corpo técnico-administrativo da universidade, o primeiro e único registro de cargo relacionado diretamente à criação em dança é o de coreógrafa. Tal cargo surgiu durante a década de 1980, antes de haver concurso público específico, com a absorção pela universidade de alunas, servidoras e terceirizadas que, antes de ocuparem o cargo, exerciam atividades em dança na universidade como alunas e/ou como coreógrafas, tornando-as servidoras efetivas. Somente em 1999, aconteceu o primeiro concurso público para o cargo, sendo o último em 2017.

O concurso em que fui aprovada data do ano de 2008 — mesmo ano em que tomei posse do cargo de coreógrafa junto a outras colegas<sup>16</sup>. Antes da minha entrada na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) como técnica coreógrafa, minha trajetória com a dança se iniciou aos 06 (seis) anos de idade quando fiz minhas primeiras aulas de balé clássico e aos 11 (onze) anos quando conheci o *jazz*. Desde então, a dança sempre foi parte constituinte de quem sou e um modo importante de me entender no

---

<sup>16</sup> As demais técnicas coreógrafas e seus trabalhos serão apresentados no capítulo 2.

mundo. Segui dançando durante a adolescência e iniciei minha graduação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em 1999, cursando bacharelado e licenciatura em Dança. Em 2003, fui aluna da primeira turma de especialização em Estudos Contemporâneos em Dança, na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e, em 2007, terminei meu mestrado em Literatura na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC MG) no qual estudei relações possíveis entre dança e literatura.

Ao tomar posse do cargo de coreógrafa, iniciei meu trabalho na Escola de Belas Artes, lotada inicialmente no Departamento de Fotografia, Teatro e Cinema e, atualmente, no Departamento de Artes Cênicas, criado em 2019. Foi também em 2019 que iniciei meus estudos no Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes, UFMG.

Quando volto os olhos para minha história com a dança e, em especial, para minha atuação na UFMG, percebo uma busca por identidade e pela afirmação do que é ser técnica coreógrafa. Compreendo, ainda, que este entendimento é menos ligado à questão “quem eu sou?” e, inevitavelmente, mais atravessado pela pergunta “o que faço aqui?”<sup>17</sup>. Nesse sentido, interrogar o que somos é saber onde estamos — olhar para o nosso redor, como sugere Krenak (2023) — e o que fazemos ali.

Quando olho, então, para o que faço e meu trabalho na universidade, certas ações se destacam desde a minha posse do cargo no final do ano de 2008. Alguns meses depois da minha chegada na universidade, fui convidada para secretariar a Comissão de Criação e Implantação do curso de Dança na UFMG formada pelos professores Arnaldo

---

<sup>17</sup> Faço menção às ideias de Jorge Larrosa (2017) acerca de formular perguntas em torno do processo de investigação a partir das questões “o que fazemos aqui?” e “onde estamos?”, apontando possíveis respostas sobre para que fazemos e para quem fazemos.

Alvarenga<sup>18</sup>, Mônica Ribeiro<sup>19</sup> e Lúcia Pimentel<sup>20</sup>. Minha participação neste processo foi intensa e, após a implantação do curso, segui contribuindo com o curso de Dança, especialmente com questões relacionadas a ajustes e reforma curriculares. Durante 5 (cinco) anos, também fui uma das responsáveis pela análise dos certificados para validação de atividades extracurriculares e integralização destes créditos no percurso dos estudantes da graduação em Dança.

Meu trabalho se desenvolveu e continua se desenvolvendo por meio de ações que abrangem extensão, pesquisa e ensino. Junto à extensão, ministrei cursos relacionados à criação em dança e à relação entre música e dança bem como participei como produtora e apresentadora do projeto Dança para Ouvir e Pensar<sup>21</sup>, coordenado pelo professor Arnaldo Alvarenga. Este é um programa vinculado à rádio UFMG e composto de entrevistas com profissionais da dança e de outros conteúdos relacionados à temática do projeto. Ainda na extensão, ofereci aulas de alongamento, relaxamento e consciência corporal, durante o horário de almoço, para os funcionários da Escola de Belas Artes durante 2 (dois) anos.

Durante a pandemia do coronavírus, assumi a coordenação da área de dança do programa de extensão Brota: Juventude, Educação e Cultura, uma iniciativa do Departamento de Pediatria da Escola de Medicina da UFMG, que reúne professores, pesquisadores técnicos e estudantes bolsistas dos campos da Psicologia, Medicina, Educação, Artes Visuais, Letra, História, Dança, Arquitetura e Design da UFMG. Em

---

<sup>18</sup> Arnaldo Alvarenga é dançarino, professor, coreógrafo e pesquisador com mais de 40 anos de experiência artística em dança. No campo acadêmico, graduou-se em Geologia pelo IGC - UFMG (1981), tem mestrado em Educação pela FAE - UFMG (2002) e doutorado pela mesma instituição (2009), no campo da História da Educação. Atualmente é professor associado da Universidade Federal de Minas Gerais onde integra o corpo docente dos cursos de Graduação em Teatro e do Curso de Dança - Licenciatura, da Escola de Belas Artes. Foi coordenador pedagógico do Curso de dança da EBA - UFMG por 10 anos consecutivos. Atuou como professor do PROFARTES - Mestrado Profissional em Ensino de Arte. É professor efetivo do PPGARTES - UFMG - Mestrado e Doutorado Acadêmico em Arte nas linhas de Artes da Cena e Arte e Ensino-aprendizagem em Arte.

<sup>19</sup> Mônica Medeiros Ribeiro é atriz, dançarina, preparadora corporal e diretora. Doutora em Artes-PPG Artes da EBA/UFMG. Possui Graduação e Mestrado em Letras/UFMG. Especialista em Neurociências e Comportamento pelo /ICB-UFMG e Neuropsicologia pela FUMEC. Professora Associada do departamento de Artes Cênicas da Escola de Belas Artes da UFMG, com atuação no curso de Graduação em Teatro e dança. Professora permanente da Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG. Coordenadora da Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG (2018-2020). Diretora Adjunta de Ação Cultural da UFMG desde 2019.

<sup>20</sup> Lúcia Gouvêa Pimentel é graduada em Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais (EBA/UFMG), Mestre em Educação (FaE/UFMG), Doutora em Artes (ECA/USP), com bolsa-sanduíche na *University of Central England* - UK. É professora titular da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, membro titular do Conselho Curador da Fundação Rodrigo Melo Franco de Andrade e Conselheira do Instituto Arte das Américas.

<sup>21</sup> Até 2017, o trabalho de produção e apresentação era realizado por Verônica Pimenta. Em seguida, assumi estas funções junto à, então aluna do curso de Dança, Priscila Patta.

parceria com a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e com o Centro de Referência da Juventude (CRJ) da Prefeitura de Belo Horizonte, o programa tem como objetivo promover ações, com destaque para as oficinas, e desenvolver pesquisas para a construção de metodologias de intervenção junto a adolescentes com risco de evasão escolar. Desde o início do trabalho, importantes desdobramentos são observados como, por exemplo, a melhora no rendimento escolar dos estudantes participantes bem como nas relações entre colegas e profissionais da escola, demonstrando significativo aumento de interesse pela escola e pela cultura (Grillo; Lima. 2020).

No período em que fui coordenadora da área de dança, o programa contemplava a Escola Municipal Doutor Júlio Soares, trabalhando diretamente com 60 (sessenta) estudantes adolescentes. Outras escolas foram também elencadas para o trabalho em outros momentos e tais escolhas são realizadas tendo como base o Índice de Vulnerabilidade Juvenil de Belo Horizonte, que leva em conta alguns indicadores como taxa de abandono escolar do ensino médio, distorção idade/série e percentual de ocupados.

Assim como antes da pandemia, após sua normalização, o programa ainda é realizado por meio de duas etapas, sendo a primeira desenvolvida semanalmente por meio de oficinas gratuitas com os estudantes no CRJ. Além da oficina de dança, também são oferecidas oficinas de gastronomia, artes visuais, fotografia, design, jogos teatrais, arte circense bem como outras atividades interdisciplinares. Na segunda etapa, o trabalho é desenvolvido com professores e demais profissionais das escolas nas próprias instituições, onde acontecem conversações sobre temas concernentes à realidade diária escolar como família, violência, política, sexualidade, adolescência, entre outras.

Com relação diretamente ao ensino, ofereço apoio às disciplinas dos cursos de Dança e de Teatro. Acerca do envolvimento com a área da pesquisa, sou membro do Laboratório de Experimentação e Criação em Artes (LECA), coordenado pela professora Rita Gusmão<sup>22</sup>, e do Laboratório de Estudos do Corpo nas Artes da Cena (LECAC), coordenado pela professora Mônica Ribeiro.

---

<sup>22</sup> Rita Gusmão é professora Adjunta da Universidade Federal de Minas Gerais na Escola de Belas Artes / UFMG e líder do grupo de pesquisa - Laboratório de Experimentação e Criação em Artes Cênicas - LECA. Graduada em Educação Artística pela Universidade de Brasília (1994), Mestra em Multimeios pela Universidade Estadual de Campinas (2000) e Doutora em Artes pela Universidade de Brasília (2014). Na área de Artes, atua com ênfase em Artes da Cena, principalmente nos temas: Arte Contemporânea, Teatro, Performance, Palhaçaria e Política Cultural.

No LECA, atuei junto ao grupo de performance, com intervenções realizadas no espaço da universidade. Também fiz parte do grupo de pesquisa Voz e Movimento que tinha como objetivo investigar relações entre voz e movimento e era formado por mim (dança) e pelas professoras Rita Gusmão (teatro) e Jussara Fernandino<sup>23</sup> (música). O trabalho do grupo se dava por meio de leitura e reflexão em torno de obras das áreas envolvidas bem como experimentações e desenvolvimento de práticas de interação. Uma vez que o viés pedagógico perpassava os fundamentos da investigação, o conhecimento desenvolvido foi aplicado em projetos e disciplinas das escolas de Belas Artes e de Música da UFMG, abrangendo estudantes dos cursos de graduação em Dança, em Música e em Teatro, e estabelecendo, assim, a relação entre pesquisa e ensino. Realizamos também os seminários LECA Voz e Movimento - o corpo e suas vozes plurais, abertos para estudantes da universidade que tinham interesse em conhecer o trabalho desenvolvido e vivenciar experiências acerca do tema proposto. Outra ação do LECA são os laboratórios oferecidos pelos seus servidores técnicos participantes. A Prática Laboratorial em Coreografia é ministrada por mim e acontece semestralmente com estudantes dos cursos da Escola de Belas Artes bem como de outras unidades. Cada prática laboratorial tem a duração de 1 (um) semestre, com encontros semanais, nos quais são trabalhadas questões relacionadas a movimentos do corpo e a investigações a partir de demandas trazidas pelos próprios participantes.

Junto ao LECAC, e em especial à minha orientadora professora Mônica Medeiros Ribeiro, desenvolvi esta pesquisa de doutorado e pude também organizar o II Encontro Nacional de Coreógrafos das Universidades Federais<sup>24</sup> cujo tema foi Dança e Universidade. O encontro contou com a participação de servidores técnicos artistas, docentes e discentes, tanto como convidados quanto como público, promovendo, assim,

---

<sup>23</sup> Jussara Fernandino é professora Associada da Escola de Música da UFMG, atua na área de Educação Musical - Licenciatura em Música e no Programa de Pós-Graduação desta instituição. Doutora e Mestre em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais (Área de Estudo: Artes Cênicas). Especialista em Educação Musical e Bacharel em Piano pela Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais. Atriz pela Fundação Clóvis Salgado. Desenvolve pesquisa sobre a relação Arte e Educação, com ênfase na interação cênico-musical. No campo da educação básica e pública coordena a área de Música do Núcleo Artes/Sociologia do PIBID – Programa Institucional de Iniciação à Docência e, neste mesmo programa, também coordenou o Núcleo Música-Teatro. É membro da COMFIC, Comissão para Discussão e Elaboração das Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica da UFMG. No âmbito da produção artística atua em eventos musicais e teatrais como pianista, atriz, compositora de musicais e trilhas sonoras.

<sup>24</sup> O II Encontro Nacional de Coreógrafos das Universidades Federais foi realizado pelo Laboratório de Estudos do Corpo nas Artes da Cena (LECAC/UFMG) junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes/EBA/UFMG, com o apoio do CRIA - Artes e Transdisciplinaridade (CNPq-UFMG) e em parceria com o Núcleo de Estudos em Dança e Movimento/UFMS, nos dias 05 a 09 de outubro de 2020.

a integração e horizontalização de relações normalmente hierarquizadas em eventos acadêmicos. O evento foi gratuito, aberto para toda a comunidade universitária e também externa, e contou com palestras, rodas de conversa e mostra artística. Destaco esse evento como um dos primordiais para meu trabalho como técnica coreógrafa e para o desenvolvimento desta pesquisa. A partir do que aprendi, conheci e vivi durante o encontro, pude ampliar minha compreensão do trabalho realizado pelos sujeitos que ocupam este cargo e articulá-la às ideias e questões discutidas junto aos professores e estudantes bem como junto aos participantes da comunidade externa.

Também participo do grupo de estudos Dramaturgias do Espaço, do Corpo, dos Objetos e da Luz para Infâncias e Juventudes, coordenado pela professora Marina Marcondes<sup>25</sup> e pelo professor Eduardo Andrade<sup>26</sup>, do Departamento de Artes Cênicas. Por meio de encontros periódicos, junto aos demais técnicos do departamento, participo do grupo que tem como objetivo aproximar-nos do pensamento das licenciaturas em Teatro e Dança, de modo que saberes possam ser enriquecidos, e em seguida compartilhados, numa disciplina optativa voltada para as duas licenciaturas do Departamento de Artes Cênicas. As propostas discutidas durante o grupo de estudos estão voltadas a futuros professores de arte e sua lida com crianças e jovens.

Assim, podemos observar que minhas principais atividades como coreógrafa abrangem as áreas do ensino, da pesquisa e da extensão, além de serem ações distintas em seus objetivos e desenvolvimentos, e se configurarem fora da expectativa, inclusive formal, de que um coreógrafo deve atuar necessariamente junto a uma companhia ou grupo de dança.

---

<sup>25</sup> Marina Marcondes Machado iniciou-se no teatro de maneira radicalmente empírica, como atriz no Teatro Ventoforte e como professora de teatro na Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo, nas décadas de 1980 e 1990. Como muitos jovens artistas da sua geração, só mais tarde procurou a formação acadêmica: formou-se em Psicologia pela PUC-SP (1998), fez o Mestrado em Artes na ECA-USP (2001) e o Doutorado em Psicologia da Educação na PUC-SP (2007). Em 2009 realizou a pesquisa de pós-doutorado Territórios do Brincar (ECA-USP) e, em 2012, migrou para Belo Horizonte, para trabalhar junto à Licenciatura em Teatro da Escola de Belas Artes, na UFMG; em seguida passou a fazer parte do Programa de Pós-Graduação da EBA-UFMG, na linha Artes da Cena. Publicou cinco livros e inúmeros artigos que tematizam arte, infância e as relações adulto-criança, a partir das lentes fenomenológica e psicanalítica.

<sup>26</sup> Eduardo dos Santos Andrade possui Graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Minas Gerais, Mestrado em Artes pela mesma instituição e Doutorado em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, com sanduíche na *Columbia University*, em Nova Iorque (EUA), viabilizado pelo Programa de Bolsas do CNPq. Tem experiência nas áreas de Arquitetura e Artes, com ênfase em Cenografia, tendo desenvolvido diversos trabalhos em teatro e dança, além de algumas produções em cinema e TV. Desde 2008 é professor efetivo da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, onde coordena o Laboratório de Cenografia e Iluminação Cênica (LIC), atuando na pesquisa e no ensino na área da realização plástica do espetáculo.

Nesse sentido, sobre o trabalho da técnica coreógrafa, apesar de cada universidade possuir descrição específica própria sobre as atividades desta servidora, seu conteúdo tem como base as seguintes atribuições:

Cria, elabora e coordena a encenação do espetáculo coreográfico, a partir de uma ideia, texto, roteiro, obra literária, música ou qualquer outro estímulo, utilizando-se de recursos técnico-artísticos. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. (Brasil, Diário Oficial da União, 2008, seção 3, p. 55).

Somos um grupo de 22 (vinte e duas) coreógrafas, atuando em 11 (onze) universidades federais brasileiras<sup>27</sup>. Nossa distribuição nestas instituições se dá de maneira desuniforme, com a grande concentração de 50% (cinquenta por cento) de coreógrafas somente na região Sudeste, onde há a presença de 10 (dez) servidoras, sendo 1 (uma) na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 1 (uma) na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 8 (oito) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Regiões Nordeste e Sul possuem 5 (cinco) coreógrafas em cada, sendo 1 (um) na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), 1 (um) na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 3 (três) na Universidade Federal da Bahia (UFBA) na região nordestina e 1 (uma) na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), 1 (uma) na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e 3 (três) na Universidade Federal do Paraná na região Sul. Em ambas as regiões, Norte e Centro-Oeste, há a presença de apenas 1 (um) servidor em cada: 1 (um) Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e 1 (uma) na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).

Essa configuração acerca da presença das coreógrafas nas universidades mostra, em primeiro lugar, que somos um contingente pequeno em relação à quantidade de servidores TAE ativos<sup>28</sup>. Em segundo lugar, a distribuição desigual das coreógrafas se dá também em relação ao número de universidades federais brasileiras em cada região. No Nordeste, existem 20 (vinte) universidades federais e 5 (cinco) coreógrafas, enquanto, no Sudeste, onde há menos universidades federais — 18 (dezoito), há o dobro de coreógrafas, afirmando a centralização de recursos no Sudeste. A soma de universidades

---

<sup>27</sup> Dados extraídos do Painel de Estatística de Pessoal, no Portal da Transparência da União. Disponível em: <http://www.portaltransparencia.gov.br/>. Acesso em: dezembro de 2021.

<sup>28</sup> De acordo com o Painel de Estatística de Pessoal, os servidores Técnicos-Administrativos em Educação totalizam 13.386, atuando em instituições federais de ensino (universidades e institutos federais). Disponível em: <http://www.portaltransparencia.gov.br/>. Acesso em: outubro de 2022.

federais no Norte — 11 (onze) — e no Centro-Oeste — 8 (oito) — é discrepante em relação à presença de apenas 1 (uma) coreógrafa por região, enquanto no Sul, onde há 11 (onze) universidades federais, o número de coreógrafas é quase 50% (cinquenta por cento) do número de universidades.

Quanto ao local de lotação, 7 (sete) do grupo de 22 (vinte e duas) técnicas coreógrafas ativas estão lotadas em pró-reitorias de extensão e/ou cultura bem como em centros de extensões. As demais estão lotadas em unidades acadêmicas, principalmente em departamentos e escolas.<sup>29</sup> Acerca do trabalho realizado pela coreógrafa, apesar das atividades se relacionarem, de modo geral, com pesquisa, ensino e extensão, grande parte das ações de dança se concentram no trabalho extensionista<sup>30</sup>, revelando uma forte relação entre coreógrafas e comunidade externa.

No que tange à relação das atividades com ensino, pesquisa e extensão, de modo geral, conforme veremos detalhadamente no próximo capítulo, há coreógrafas que atuam diretamente ligadas a grupos e companhias de dança. Outras que atuam com projetos de extensão nas mais diferentes temáticas e propostas. Existem também as que lecionam em cursos de extensão e que dão suporte para as atividades de ensino, junto aos docentes. Há ainda as que desenvolvem pesquisas junto a grupos de pesquisa ou a programas de pós-graduação. São muitas e diversas as atividades realizadas pelas técnicas coreógrafas inseridas nas três dimensões fins da universidade.

É importante explicitar aqui a necessidade de revisão e atualização do Plano de Carreira dos Cargos Técnicos-Administrativos em Educação (PPCTAE), uma vez que são inúmeras as questões que surgem a partir do plano e sua proposta atual. Acerca especificamente da técnica coreógrafa, destaco, como exemplo, a incoerência existente quanto às suas atividades e as opções de cursos requisitados para o ingresso no cargo. Segundo o Anexo II, que versa sobre a distribuição dos cargos por nível de classificação e requisitos para ingresso, só poderiam assumir o cargo pessoas com formação em Artes Cênicas ou Teatro ou em Educação Física, não havendo menção à graduação em Dança. A redação do anexo mencionado data de 2005 e já havia, nesta época, cursos de graduação em Dança no país. Desde então e, principalmente nos dias atuais, a defasagem do PPCTAE se revela evidenciando a necessidade urgente de revisão e adequação de questões relacionadas às realidades dos servidores e às atuais demandas da sociedade.

---

<sup>29</sup> Aprofundarei sobre o assunto relativo aos contextos de cada técnica coreógrafa no capítulo 2.

<sup>30</sup> As informações foram levantadas em entrevistas realizadas com coreógrafos e coreógrafas, as quais apresentarei em breve.

Infelizmente, algo de forte impacto e de extrema relevância deve ser registrado aqui, uma vez que o trabalho da coreógrafa tende a desaparecer com o passar dos anos. Refiro-me ao Decreto 10.185, de 20 de dezembro de 2019, por meio do qual ficam vedados a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais em relação ao previsto no edital para alguns cargos públicos federais, especialmente relacionados a práticas artísticas, entre eles, a de coreógrafa. Nesse sentido, esta pesquisa também se estabelece, inevitavelmente e ainda que esse não seja seu objetivo imediato, como um registro da presença e trajetória desse cargo durante mais de 30 (trinta) anos na universidade pública federal brasileira. Além disso, esta pesquisa evidencia que, mesmo operando em sua microesfera frente ao trabalho realizado em dança na universidade, a técnica coreógrafa desenvolve ações que, junto ao realizado por docentes e estudantes, compõem a cena da dança na universidade federal brasileira, especialmente por ser a única servidora da categoria dos TAE com a função específica de criação em dança.

Apesar da sua existência desde a década de 80, o cargo de coreógrafa ainda desperta curiosidade e questões relativas à sua função no contexto universitário, não somente entre a comunidade externa, mas também entre estudantes, docentes e demais servidores TAE. Desde que tomei posse do cargo, enfrento questionamentos sobre a relevância do meu trabalho, tanto no campo pessoal quanto acerca da função da coreógrafa de modo geral. Apenas dez anos depois é que me deparei com outros coreógrafos e coreógrafas, quando fui convidada para participar do I Encontro Nacional de Técnicos Coreógrafos das Universidades Federais<sup>31</sup>, em Campo Grande/MS. Durante o evento, pude conhecer os trabalhos de colegas e observei que muitos dos seus questionamentos também eram os meus.

Desde então e a partir dos estudos realizados nesta pesquisa, constatei que, embora as tarefas da coreógrafa estejam discriminadas nas descrições de atividades, os questionamentos se estabelecem entre essas artistas que, em vias de extinção do seu cargo, ainda seguem buscando caminhos para compreender quais as suas reais possibilidades de ação e para conseguir realizar suas tarefas na universidade. Entendo que tais indefinições e questões surgem devido a alguns fatores importantes de serem apresentados, já que constroem o escopo em que se desenvolvem as ações de dança das técnicas coreógrafas.

---

<sup>31</sup> O I Encontro Nacional de Técnicos Coreógrafos das Universidades Federais aconteceu em setembro de 2018 como parte da programação do Festival MAIS Cultura, promovido pela Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Esporte, na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

O primeiro fator refere-se à relevância de se ter um cargo permanente de coreógrafa na universidade. Qual a importância desse trabalho? Por que é necessário ter uma artista da dança que atue como coreógrafa no contexto universitário? A quais demandas esta servidora deve atender? Estas são questões que perpassam, em algum momento, primeiramente, as próprias coreógrafas, algumas delas surpresas com o cargo logo na inscrição para o concurso público. A comunidade interna universitária também, na maioria das vezes, não sabe bem como lidar com o fato de ter-se uma técnica artista da dança na universidade.

Para refletir sobre as perguntas lançadas, é fundamental considerar a função primeira de todos os servidores técnicos na universidade que tem a ver com a sua relação com a Educação. A técnica coreógrafa é uma servidora TAE (Técnicos-administrativos em Educação) e participa da atividade fim da universidade — pesquisa, ensino e extensão — afirmando o nome que tem sua classe. Tendo em vista as nuances dessa participação dos TAE — considerando as diversas formas de trabalho dos servidores — a coreógrafa atua de forma direta com a Educação de inúmeras formas: trabalho de apoio aos docentes e disciplinas; oferecimento de cursos de extensão; condução de laboratórios da área e apoio direto a estudantes e alunas; coordenação de grupos de dança na universidade; participação de grupos de pesquisa; organização, produção de eventos, entre outras possibilidades de ação.

Paulo Freire (2020), ao dizer sobre o trabalho de educadores e dos que, de alguma forma, estão conectados ao processo de Educação, fora ou dentro de instituições formais de ensino, ressalta o fato de muitos não reconhecerem a importância de sua atuação e a necessidade de “[...] despertar a consciência política dos educadores” (Freire, 2020, p. 50). No vasto e complexo cenário da Educação, muitas vezes os educadores desempenham um papel fundamental que transcende os limites das salas de aula. Os próprios educadores são sujeitos que possuem grande capacidade para efetivar mudanças, mas que, muitas vezes, não as percebem acontecendo. Freire (2020) ecoa nesta reflexão sobre a necessidade premente de reconhecimento e conscientização entre aqueles que moldam os caminhos do saber. Não reconhecer a sua importância, diz Freire (2020), deve-se à falta de lugar e de identidade dessas pessoas que acaba gerando uma dificuldade em perceber seu papel na formação de sujeitos e na moldagem de uma sociedade mais justa e consciente.

A partir das entrevistas que realizei, foi possível observar que, apesar de saberem a importância de seu trabalho, muitas técnicas coreógrafas não estão satisfeitas com a

forma como suas ações são vistas ou recebidas pela maioria da comunidade interna que não reconhece relevância em seu trabalho e sua relação com a esfera da Educação. Isso, por vezes, gera questionamentos das próprias coreógrafas e da visão que têm de si, de quem são e do lugar que ocupam na universidade. Reconhecer a sua atuação no processo educativo da universidade, localiza as técnicas coreógrafas e dá a elas o pertencimento que muitas vezes fica difuso e gera as faltas de lugar e de identidade.

É possível explicar a existência das tais faltas de algumas dessas servidoras, uma vez que, apesar das conquistas e avanços da classe do TAE, no que tange sua atuação na relação com a Educação, ainda existem aquelas que não se veem efetivamente como participantes do processo educativo inerente ao contexto universitário. Nesse processo, deve-se afirmar que a arte, participa do movimento de formação de muitos sujeitos, afirmando o potencial de mudança que pode acontecer a partir das experiências vividas no campo da dança por sujeitos. Hissa (2017) propõe ver o artista a partir de sua sensibilidade para despertar enigmas e nos “[...] potencializar o contato com o mundo e a vida” (Hissa, 2017, p.88). Acerca da universidade, por meio de sua obra, o artista pode abrir caminhos para que trocas e diálogos diversos aconteçam numa dinamização dos sujeitos na universidade. A técnica coreógrafa, por meio de sua ação na universidade e pelo simples fato de ocupar esse cargo, tem a possibilidade de atuar como um agente mobilizador de ideias e reflexões contribuindo para a manutenção e aprimoramento da universidade democrática (igualitária e acolhedora) e seu papel na sociedade.

Outro fator que pode gerar questões sobre o cargo de coreógrafa tem a ver com a insuficiência e inadequação da descrição de atividades. Torno mais precisa esta questão ao trazer a fala de Arthur Valle (2014) sobre os TAE quando diz que é possível verificar a ausência e o distanciamento na relação entre o trabalho prescrito e o cotidiano do trabalho. Conforme mencionado anteriormente, até 2005, a descrição de atividades de cada cargo era aprovada por chefias e pela comissão de enquadramento uma vez que as atividades dos servidores técnicos-administrativos eram, e de certo modo ainda são, desconhecidas pela própria universidade. A partir do PPCTAE, a descrição de atividades específicas é regulamentada por meio de regulamento interno, com base na descrição sumária dos cargos das carreiras da Educação nele contida. Apesar disso, após comparação entre as descrições de atividades das coreógrafas, constatei que as diferenças são mínimas, permanecendo o predomínio do texto descritivo base herdado do PCRCE.

A descrição de atividades do cargo de coreógrafa da UFMG apresenta as atribuições do cargo que são criar, elaborar e coordenar a encenação do espetáculo

coreográfico, a partir de uma ideia, texto, roteiro, obra literária, música ou qualquer outro estímulo, utilizando-se de recursos técnico-artísticos e assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Como atividades típicas do cargo são mencionadas estudar a obra a ser apresentada; analisar o tema, as coreografias e outros elementos importantes para obter uma percepção geral do espírito da mesma; definir com o figurinista, cenógrafo, iluminador e outros técnicos, quais as melhores soluções para o espetáculo, preservando, assim a unidade da obra; decidir sobre quaisquer alterações no espetáculo; opinar e sugerir sobre a divulgação do espírito do espetáculo; prestar assistência durante o período de apresentação na relação com o produtor; definir com o produtor a equipe técnica e artística; executar outras tarefas da mesma natureza e mesmo nível de dificuldade.

Para ajudar na exemplificação, pela descrição sumária do cargo em documento similar ao da UFMG, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) diz que a coreógrafa deve conceber e concretizar projeto cênico em dança, realizando montagens de obras coreográficas; executar apresentações públicas de dança e, para tanto, preparar o corpo, pesquisar movimentos, gestos, dança, e ensaiar coreografias; assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

As atividades típicas do cargo da UFPR são semelhantes às do documento da UFMG e apresentam um detalhamento maior de cada uma. Como exemplo, a atividade “preparar o corpo para dança” é descrita da seguinte forma:

Avaliar natureza e nível de dificuldade dos movimentos; pesquisar movimentos, gestos e dança; investigar linguagens; incorporar diferentes linguagens artísticas; levantar material sobre o tema; explorar material coletado (objetos, elementos coreográficos, música etc.); selecionar material coletado (objetos, elementos coreográficos, música etc.); desenvolver experimentação e improvisos; estudar diferentes técnicas, métodos e estilos artísticos; registrar processo de pesquisa desenvolvido por meio gráfico, audiovisual etc. (PROGEPE, UFPR, 2016).

Por meio das entrevistas, foi possível notar que cada técnica coreógrafa e técnico coreógrafo estudado possui um lugar distinto de atuação, além de cada uma das 11 (onze) universidades onde estão essas servidoras possuírem contextos e demandas diferentes, enfatizando a importância da revisão e adequação das descrições e do entendimento de que tantas diferenças precisam ser consideradas ao pensarmos sobre as ações de dança desta servidora. Como já dito, há coreógrafas lotadas em unidades acadêmicas; outros

que estão ligados diretamente a pró-reitorias e cada um destes contextos possui diferenças quanto às necessidades e expectativas que, muitas vezes, não encontram na sua descrição de atividades, fundamentação direta e explícita que possibilite que sejam supridas. Noto, especialmente enquanto ocupo o cargo de coreógrafa, que tais descrições são insuficientes, quiçá inadequadas, ao considerarmos os diferentes contextos de atuação das técnicas coreógrafas.

A partir das minhas observações e dos dados levantados nas entrevistas realizadas, os quais apresentarei nos próximos capítulos, coreógrafas lotadas em unidades acadêmicas possuem mais demandas relacionadas a atividades de ensino que são contempladas apenas na frase “assessorar atividades de pesquisa, ensino e extensão”. A maior parte das atividades discriminadas nas descrições de atividades da técnica coreógrafa definidas por cada universidade diz respeito à elaboração de espetáculos com sequências coreográficas.

Buscar entender a compreensão predominante com relação às ideias em torno do que é coreografia pode contribuir para o entendimento do cargo de técnica coreógrafa e de suas ações de dança bem como fomentar a ideia de outras possibilidades de atuação desta servidora, na dança e para além dela também. Apesar de coreografia significar escrita de movimentos<sup>32</sup>, esta noção também passa a ser compreendida como uma junção de passos de um determinado código que, da forma mais fidedigna ao original, pretende ser repetida de modo a se alcançar a perfeição da cópia (Bourcier, 2001) — ideia que permanece até meados do século XIX. A partir do fim do século XIX, vários modos pelos quais se relacionam a dança, o movimento e a coreografia geram um alargamento da terminologia bem como diferentes percepções do que vem a ser um coreógrafo.

Entretanto, as ideias anteriores deixam rastros que fortalecem o entendimento de coreografia como uma sequência de movimentos que devem ser perfeitamente copiados pelos intérpretes dançarinos. Atrelada a essa ideia, está a perspectiva espetacular, também difundida, que pensa a coreografia no contexto de criação e produção de espetáculos, a partir das heranças verificadas na história da dança europeia com o balé de corte e seus palcos italianos.

---

<sup>32</sup> É interessante considerar a etimologia do termo, que deriva do grego e significa “escrita da dança”. Thoinot Arbeau<sup>32</sup> inaugurou a ideia de signos associados a passos e a notas musicais, em 1588, com o seu tratado intitulado *Orcheósographie* (literalmente, escritura do movimento). Já a palavra *coreografia* surge pela primeira vez em 1700, na obra *Chorégraphie ou L’art de Décrire la Danse par Caracteres, figures et Signes démonstratifs*, de Raoul Auger Feuillet. (Lepecki, 2006, p.27).

Susana Tambutti (2007) nos lembra da dificuldade atual de se fixar os limites do fazer coreográfico devido à pluralidade de ideias trazida pela presença de diversas ferramentas cênicas provenientes de outras disciplinas e enfatiza que o coreógrafo, de modo geral, se tornou um artista que inventa suas regras e modos de trabalho, transformando sua atividade em uma tarefa múltipla e complexa. Tal complexidade citada por Tambutti (2007) é ampliada quando consideramos as burocracias e rigidez dos processos internos da universidade e seus documentos relativos ao cargo de coreógrafa. Ao lermos as descrições de atividades das técnicas coreógrafas, notaremos a preocupação em destrinchar cada etapa da construção de um espetáculo, denotando a compreensão de coreógrafa a partir da visão apontada anteriormente. As suas atribuições registradas nos documentos indicam o atrelamento direto de coreografia a espetáculo, como segue o trecho da descrição base de atividades na expressão destacada “espetáculo coreográfico”:

Cria, elabora e coordena a encenação do **espetáculo coreográfico**, a partir de uma ideia, texto, roteiro, obra literária, música ou qualquer outro estímulo, utilizando-se de recursos técnico-artísticos. (Brasil, Diário Oficial da União, 2008, seção 3, p. 55).

Além deste, outro fator que alimenta a problemática do nome coreógrafa dado a essa servidora relaciona-se com o fato de uma artista ocupar um cargo técnico. Ser uma **técnica** coreógrafa, segundo a compreensão tecnicista e mercadológica que se tem na universidade, gera, na maior parte do tempo, expectativa de um tipo de produção e de velocidade na realização do trabalho. Nesse sentido, nós, técnicas coreógrafas, encontramos dificuldade em desenvolver um diálogo entre as especificidades do nosso fazer artístico e os modos de funcionamento das universidades na qual atuamos. Tal dificuldade afeta nossa busca pela afirmação de nosso trabalho e a construção de nossa identidade.

Os inúmeros geradores de crise na universidade pública federal brasileira intensificam nossas perguntas e reflexões. Entretanto, antes de aprofundar acerca da crise da universidade pública no Brasil<sup>33</sup>, é importante pensar sobre uma questão que se encontra dentro do escopo da universidade e que tem relação direta com o servidor TAE e, portanto, com as técnicas coreógrafas. São inquietações relativas às dificuldades para

---

<sup>33</sup> O tema será aprofundado no capítulo 3 chamado Solo: o chão das técnicas coreógrafas.

construção da identidade do grupo geral de servidores TAE que acabam estimulando a continuidade de estereótipos e compreensões equivocadas a respeito dos seus trabalhos.

Arthur Valle (2014), a partir de sua extensa pesquisa realizada sobre esses servidores, aponta, entre outras questões, a associação de preconceito e tratamento desigual à categoria, referindo-se aos técnicos-administrativos. O pesquisador, que também é um servidor TAE, ressalta ideias que pessoas, especialmente da comunidade universitária, têm de que o trabalho dos TAE é vinculado apenas à execução de tarefas de natureza operacional. De fato, muitas vezes esses profissionais são erroneamente vistos apenas como executantes de tarefas operacionais e, conseqüentemente, são subestimados em relação ao seu papel mais amplo no ambiente universitário.

É possível perceber, no contexto da universidade, a predominância do entendimento de que as coreógrafas e os demais técnicos atuam com uma prática esvaziada de teoria, um fazer desligado do saber. A partir da dissociação entre saber e fazer, é comum nos depararmos com limites que separam os que fazem (práticos) dos que pensam e teorizam (produção de conhecimento) (Hissa, 2006). Tal estereótipo simplista não apenas subestima o potencial dos TAE como perpetua a dicotomia prejudicial entre fazer e saber.

Podemos considerar que predomina o pensamento de que o trabalho dos chamados práticos está desassociado do pensamento crítico e reflexivo e que, portanto, tal repetição não encontra interseções com as atividades reflexiva e criativa. A técnica ganha, então, contornos de uma reprodução vazia, repetitiva, pobre, esvaziada de inventividade. Nessa perspectiva, os servidores técnicos lidam apenas com o fazer enquanto os servidores docentes são os que detêm o saber. Isso pode ser constatado ao verificarmos, por exemplo, as diferenças dos concursos para TAE técnicos e para docentes que envolvem, para os últimos, uma produção prévia acadêmica robusta, além de provas teóricas e práticas, enquanto para os servidores técnicos, basta uma prova escrita, sem expectativas de produções relacionadas à construção de conhecimento. Além disso, o fazer do técnico acontece sob expectativas de produtividade, velocidade e utilidade que limitam a produção criativa e imputam a nós uma imagem instrumental do fazer subjugado ao saber e — nesse caso, mais especificamente, ao conhecimento científico.

A principal razão para tal compreensão do servidor técnico administrativo está vinculada à visão tecnicista moderna pela qual a técnica (como instrumento) se conecta à ciência (moderna), especialmente na universidade (Hissa, 2017) e pelo modo capitalista

que a conecta diretamente com o fazer produtivo e utilitário. Assim, para apresentar quem somos nós, as técnicas coreógrafas, e refletir a partir das nossas ações em dança bem como sobre suas possíveis contribuições para a manutenção e mobilização da democracia na universidade, é necessário refletir sobre o processo de construção da ideia de técnica moderna na sua relação com a ciência.

Nesse sentido, qual a ideia de técnica que se estabelece no contexto acadêmico e de que modo ela influencia a compreensão do servidor como técnico bem como sua atuação na universidade? Qual a relação entre técnica e universidade? Para fazer essa reflexão, parto do entendimento de que a principal conexão se dá na ideia de técnica relacionada aos conceitos de ciência e universidade modernas. Entretanto, uma vez que são vários os entendimentos no que diz respeito ao termo técnica, meu propósito é refletir acerca da noção de técnica que afeta o servidor técnico na universidade.

Até aproximadamente a era da modernidade ocidental no século XVI, o entendimento de técnica estava entrelaçado com o de arte (Domingues, 2018). A partir do início da modernidade científica passou-se a ter a ciência como o caminho mais seguro de acesso à realidade e à verdade (Goergen, 1998). A cisão entre arte e técnica se deu uma vez que a ciência moderna, em busca, cada vez mais, de respostas precisas e passíveis de comprovação, buscou eximir todo e qualquer resquício de subjetividade, o que foi denominado como neutralidade científica: o distanciamento entre sujeito e objeto (Domingues, 2018). A busca incessante por objetividade levou a uma crescente distância da subjetividade e da expressão artística. Esvaziada da arte, a associação entre técnica e ciência se fortaleceu, resultando na técnica moderna (Domingues, 2018) que se apresentou como uma disciplina impessoal, centrada na aplicação precisa de conhecimentos e na padronização de processos. A técnica ganhou, então, contornos de instrumentalidade, precisão e homogeneização que fortaleceram a busca pela anulação do sujeito, suas imprecisões e individualidade em prol da neutralidade desejada.

Pela via da visão socioeconômica, a técnica moderna também possui a faceta capitalista. Maria de Lourdes Covre (1986) nos informa que, na consolidação do capitalismo na modernidade, a técnica se constituiu como pilar fundamental do processo de acumulação capitalista contemporânea. A participação da técnica nesse processo se deu, segundo a autora, tanto na sua forma maquinária (que acontece mais no âmbito da produção) quanto no seu desdobramento imprescindível — o de técnica organizatória. A forma maquinária é aquela vinculada ao próprio surgimento da ciência no âmbito capitalista, “podendo ser demarcada em torno do século XVII — viés de transfiguração

do conhecimento da natureza em técnica” (Covre, 1986, p.142). Já a forma organizatória acontece no final do século XIX e, com o desenvolvimento das ciências sociais, apresenta-se como extensão do conhecimento científico. Especialmente a partir de uma perspectiva epistemológica específica — o Positivismo — tal conhecimento projeta estas ciências como técnicas sociais.

A transfiguração do conhecimento em técnica e transformação das ciências sociais em técnicas sociais se relaciona, a priori, com o modo como a classe dominante se apropria do conhecimento científico. Quem controla o capital, também controla o conhecimento e a própria ciência num modo de se apossar da natureza e/ou precisar as suas relações com os homens. Nesse sentido, a técnica, aprisionada às estruturas históricas nas quais se desenvolveu, tornou-se um instrumento para enraizar a distinção entre classes sociais e seus diferentes privilégios econômicos, políticos e culturais ao invés de proporcionar modos mais igualitários e justos de viver (Covre, 1986).

O conhecimento científico relaciona-se com a objetividade, a partir da qual toda ideia tecnocrata está diretamente ligada à subtração da subjetividade. A solução almejada contra os erros científicos é justamente a imposição de limites à imaginação na “[...] indiscriminada procura de objetividade [...]” (Hissa, 2006, p.58). Nessa perspectiva, tentar neutralizar o sujeito é ato determinante do progresso moderno.

A hegemonia do conhecimento científico se impõe e não dá espaço para discutir ou questionar, uma vez que “[...] já há um saber acima dos saberes, que deve ser imposto a todas as classes, por ser o científico, o mais eficaz” (Covre, 1986, p.145). Nessa perspectiva, a ciência é a detentora do verdadeiro conhecimento que só pode ser assim considerado se for passível de constatação por método científico, numa monocultura da ciência e na desconsideração de outros saberes.

No sentido de alcançar resultados precisos e exatos, a técnica aliada à ciência acontece com ênfase na repetição e na separação entre sujeito e objeto de estudo, supondo que este afastamento garantirá maior precisão do resultado. A ciência busca neutralidade, e nesse sentido, a técnica almeja a maior dissociação possível entre pensamento crítico e subjetividade.

Dessa forma, no projeto moderno e capitalista, a prática ou qualquer outra coisa que possa ser aplicada de forma útil e eficaz tem mais valor que a reflexão, sem o entendimento de que “[...] a prática é, também, um produto da reflexão” (Hissa, 2006, p.201). Na perspectiva moderna, o teórico se desqualifica uma vez que a prática se

apresenta como tendo mais utilidade, na suposição de que não há fazer no saber e vice-versa.

A ciência moderna, com os seus exercícios de uma suposta razão pura, deseja de neutralidade, tenta se posicionar diante do mundo de modo apartado do objeto de estudo — a já mencionada neutralidade científica. Ela opera na busca desta neutralidade numa técnica que quer se desprender de sujeito. A busca pela neutralidade, pela exatidão e a supervalorização da prática em detrimento da teoria na instrumentalização da técnica apontam para uma ciência inflexível e esvaziada de subjetividade. Hissa (2017) condensa essas ideias na proposição da ciência-técnica que tem como um dos seus constituintes a objetividade sendo, inclusive, o meio discursivo pelo qual a ciência degrada o saber e se limita a ser conhecimento técnico (Hissa, 2017). Uma vez que se quer a objetividade, o rigor científico, na ciência-técnica, por vezes, não gera espaço para incertezas e afecções.

Além da objetividade, a ciência-técnica também se caracteriza pela sua artificialidade, hegemonia, rigidez e por “[...] cultivar a velocidade à luz da racionalidade” (Hissa, 2017, p.21). Própria do sistema moderno capitalista, a pressa na produção de conhecimento (para garantia da produtividade) pode minar a imaginação e a criatividade inerentes ao processo de criação, de interpretação do mundo e de construção de saber (Hissa, 2017). A política temporal do capitalismo envolve desempenho e trabalho, isola o sujeito, de modo que a aceleração do tempo conduz à falta dele, como diz Byung-Chul Han (2022). E, se nos falta tempo, não há o cultivo que é necessário para os processos investigativos e criativos, característicos dos processos de criação artística.

Por fim, ciência moderna é “[...] ciência-técnica; que se esvazia da arte; que se priva da sabedoria; que se serve mal da linguagem e da palavra; que não dialoga” (Hissa, 2017 p.21). Nessa perspectiva, o utilitarismo e a massificação que desconsideram as subjetividades também caracterizam a técnica moderna. Reforço que, na relação entre ciência e técnica, não é que a técnica não possa ser científica, mas a ciência deve ser colocada para além da técnica.

A reflexão sobre técnica e ciência tem relação direta com a universidade, uma vez que esta é uma das principais instituições que acolhe e produz ciência. No Brasil, entre os anos de 2013 e 2018, por exemplo, 15 (quinze) universidades públicas produziram 60% (sessenta por cento) da ciência nacional, das quais 11 (onze) são universidades federais. Este e outros dados mais detalhados foram apresentados pela

empresa *Clarivate Analytics*<sup>34</sup>, a pedido da CAPES, e evidenciam a importância da universidade pública federal para o desenvolvimento da ciência no Brasil. “O relatório mostra que a ciência brasileira tem crescido sistematicamente e que as universidades, como já sabíamos, são o principal motor nesse desenvolvimento”, disse Sylvio Canuto (entrevistado por Herton Escobar, 2019) acerca do relatório.

Considerar a ciência-técnica é, assim, refletir também sobre a universidade. De que modo os desdobramentos capitalistas da ciência-técnica afetam a universidade onde também estamos eu e minhas colegas técnicas coreógrafas? Pelo foco em produtividade, velocidade, objetividade, mobilizado pela ciência-técnica, como pode a universidade manter seu princípio de universalidade — plural, acessível, democrático?

Nos últimos anos, participando de um contexto mais amplo de mudanças políticas e ideológicas no Brasil, a universidade pública federal brasileira tem enfrentado desafios significativos que ameaçam seu funcionamento e a qualidade da Educação superior no país. Estes desafios incluem cortes orçamentários substanciais<sup>35</sup>, tentativas de interferência política<sup>36</sup> e uma série de ações que impactam negativamente essas instituições como a falta de reajuste salarial para professores e servidores TAE e redução de investimentos em projetos e infraestrutura de pesquisa. Uma vez que a universidade pública federal tem sido um importante instrumento de democratização do acesso ao ensino superior no Brasil e de formação de cidadãos comprometidos com a democracia, os ataques que ela sofre ameaçam sua essência democrática.

É primordial compreender que universidades são projetos de longa duração (Salles, 2022). Nesse sentido, ainda que diante de um governo federal atual disponível ao diálogo e mais interessado no bem comum e na democracia, a força contrária capitalista e antidemocrática segue atuante. Salles (2022) alerta para a necessidade de

---

<sup>34</sup> *Clarivate Analytics* é uma empresa que possui e opera uma coleção de serviços baseados em assinatura focados, principalmente, em análises, incluindo pesquisa científica e acadêmica, análises de patentes, padrões regulatórios, proteção de marcas comerciais, inteligência farmacêutica e de biotecnologia, proteção de marcas de domínio e gerenciamento de propriedade intelectual. <https://clarivate.com/>. Acesso em 22 de agosto de 2023.

<sup>35</sup> Em 2019, o governo federal anunciou um contingenciamento de 30% dos recursos discricionários das universidades federais que, além de impactar diretamente a capacidade dessas instituições de manter suas atividades, também afetou bolsas de pesquisa, programas de assistência estudantil e infraestrutura universitária. Em maio de 2022, sob a alegação de contingenciamento devido ao teto dos gastos, o governo anunciou mais um corte de R\$ 3,2 bilhões do orçamento do MEC, R\$ 1,6 bi somente nas universidades. Na UFMG, universidade de qual faço parte, o corte foi de 16 milhões de reais, segundo o site da APUBH. Acesso em outubro de 2023: <https://apubh.org.br/noticias/deficit-de-servidores-docentes-e-tecnico-administrativos-afeta-universidades-publicas/>

<sup>36</sup> Nomeações de reitores e dirigentes universitários, especialmente nos anos de 2020 e 2021, foram objeto de interferência política, com a indicação de gestores não eleitos pela comunidade acadêmica.

redobrar o cuidado, enfatizando que permaneceremos vulneráveis a desafios, mesmo após deixarmos para trás o período de autoritarismo e a falta de esclarecimento do governo anterior ao atual<sup>37</sup>. Isso ocorre porque, ao longo do tempo, nossa sociedade, que tende a ser dominadora e discriminatória, estabelece acordos com o intuito de diminuir a autonomia da universidade e colocar em risco sua base de apoio. Salles (2022) enfatiza também que “[...] ao afastarmos o ignorante, o preconceituoso, não afastaremos, em um passe de mágica, a ignorância ou o preconceito” (Salles, 2022, s/p)<sup>38</sup>.

Assim, diante das crises enfrentadas pelas universidades federais brasileiras e a partir de minhas experiências como técnica coreógrafa e de minhas colegas, considerar nossa presença nas universidades em que trabalhamos significa entender que tudo que fazemos (ou deixamos de fazer) faz parte da construção do seu perfil. Nesse sentido, podem nossas ações de dança contribuir para a mobilização da democracia no espaço universitário e para a resistência a modos exclusivistas e normativos propostos pelo projeto moderno capitalista?

Tendo em vista o número de servidores TAE, somos — as coreógrafas — um grupo pequeno. É possível que, até se deparar com esta pesquisa, o leitor desconhecesse a existência desse cargo. O que semeamos por meio de nossas ações de dança é pouco e, por vezes, invisível. Assim, as questões relacionadas à categoria dos TAE acerca da sua identidade, sua atuação no processo educativo e seu trabalho na universidade também são questões das coreógrafas enquanto parte desse grupo. Pensar na construção do referido cargo e na busca por identidade do grupo no qual nos inserimos relaciona-se ao processo de compreensão de que tais construção e busca afetam diretamente o trabalho que nós, coreógrafas, desenvolvemos. Nossas ações de dança acontecem no escopo da universidade, com as possibilidades e limitações que cada diferente instituição apresenta.

Apesar das conquistas e mudanças<sup>39</sup>, no que diz respeito aos servidores TAE de modo geral, ocorridas nos últimos anos, principalmente depois da criação do PPCTAE,

---

<sup>37</sup> Refiro-me ao governo dos anos 2018 a 2022.

<sup>38</sup> Aprofundaremos mais sobre esta questão no capítulo 3.

<sup>39</sup> O PPCTAE representa uma significativa melhoria em comparação aos antigos planos de carreira. Seu avanço é notável ao reconhecer o papel do técnico-administrativo em educação como integrante essencial do processo educacional, além de destacar a qualificação e a capacitação com direitos fundamentais. Outra conquista, notadamente após o movimento grevista de 2021, foi a evolução do Anexo IV do PPCTAE que regula os percentuais de qualificação. Antes dessa mobilização, apenas os profissionais do Nível E tinham direito a percentuais por doutorado (75%) enquanto os do Nível D e E podiam usufruir de percentuais por mestrado (52%) e assim por diante. Desde então, todos os trabalhadores passaram a ter acesso a todos os percentuais, com alguns deles experimentando aumentos significativos. Destaca-se, especialmente, o aumento no percentual de graduação que saltou de 10% para 25%.

superar a invisibilidade herdada da trajetória até o PPCTAE ainda é um desafio. Sobre a invisibilidade a que me refiro, ao atentar-me para a história, por meio de consultas a pesquisas referentes aos TAE e a partir de minha própria vivência na universidade desde 2008, posso observar a recorrência de questionamentos no intuito de compreender nosso lugar e nosso trabalho dentro da institucionalidade universitária: “quem somos?”, “o quê e para quem produzimos?”, “em quais condições?”. Dessa forma, o que significa pertencer ao grupo de trabalhadores da universidade chamados Técnicos Administrativos em Educação — TAE?

O servidor técnico-administrativo em Educação (TAE) é um profissional que atua na universidade podendo ser responsável por diversas questões administrativas relacionadas à gestão educacional ou atuar como técnico em áreas distintas da universidade. Como parte do corpo dos TAE, as técnicas coreógrafas devem ser reconhecidas não somente a partir de questões específicas desse cargo, mas considerando também a discussão e a problemática que envolvem os servidores técnicos-administrativos de modo geral. Compreender o processo de construção do corpo dos TAE bem como do cargo de coreógrafa contribui para o entendimento de quem é essa técnica, onde suas questões se localizam dentro da universidade e de que modos tal localização afeta suas ações de dança.

O primeiro Estatuto da Universidade Brasileira, datado de 1931, compreende a universidade como uma “comunidade de estudantes e professores”. O primordial a ser registrado é o fato de que o decreto que versa sobre o Estatuto das Universidades Brasileiras é composto por 110 (cento e dez) artigos e o corpo de servidores técnicos-administrativos sequer é mencionado. A nulidade deste corpo também pode ser observada no artigo 1º, da Lei nº 452, de 5 de julho de 1937, que organiza a Universidade do Brasil, ao dizer que “[...] a Universidade do Brasil é uma comunidade de professores e estudantes, consagrados ao estudo” (Fonseca, 1996, p.22), revelando que o conceito de comunidade universitária se dá a partir do mesmo entendimento excludente, registrado no estatuto.

Foi na década de 1950 que aconteceu a primeira menção ao corpo de técnicos-administrativos, ainda sem essa nomeação, caracterizados como servidores que não pertenciam ao corpo docente, representados tanto pelos servidores regidos pelo Estatuto de 1952, que versava sobre os funcionários públicos civis da União, como pelos demais contratados pela legislação celetista. Ou seja, não havia uma identidade própria assumida institucionalmente, mas apenas um lugar que não se referia à docência.

É possível notar que modelos estruturais hierárquicos da sociedade em geral podem se repetir, nesse caso, na universidade em suas estruturas e relações de poder. Os modos de poder externos se transportam para dentro da universidade, recriados com suas características próprias (Wanderley, 1990 *apud* Fonseca, 1996). Com isso, não quero dizer que a universidade é uma representação mecânica da sociedade. Entretanto, não se pode compreendê-la desligada do *modus operandi* social e político estabelecido socialmente e com o qual interage. É fundamental compreender que a universidade demonstra avanços democratizantes em seus processos internos e externos, mas não deve deixar de buscar possibilidades e estratégias para o contínuo crescimento de sua essência democrática. Esta questão será aprofundada no capítulo 3.

Ao implementar, com certa rigidez e padronização, profissões diferentes em uma única denominação, além de política salarial inexistente, o Novo Plano de Classificação de Cargos (PCC) criado em 1970, fez com que, cada vez mais, os técnico-administrativos questionassem o seu próprio trabalho. Fruto de uma intensificação dos movimentos sociais e dos servidores, e depois de muitas lutas e greves, foi aprovado o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE), em 1987 (Lei 7596/1987 e Decreto 94664/1987). Este novo plano, além de promover um aumento salarial considerável, foi o que constituiu, desde a criação do Estatuto das Universidades Brasileiras, a primeira carreira formal técnico-administrativa própria das universidades (Fonseca, 1996). Com vigor até janeiro de 2005, este foi um plano elaborado pelos próprios servidores técnico-administrativos e contou com um grande esforço no sentido de “mapear” as atividades existentes nas instituições federais de ensino, objetivando conhecer, de fato, tais atividades e conferir uma certa organicidade à categoria. Foram descritos mais de 350 (trezentos e cinquenta) cargos e as especificidades dos nossos fazeres começaram a aparecer, incluindo o cargo de coreógrafa e outros caracterizados por suas atividades artísticas e culturais. Este foi o início real de um reconhecimento e formalização da diversidade dos cargos dos servidores técnicos-administrativos.

O enquadramento (passagem do PCC para o PUCRCE) se deu, entre outras questões, por “descrição de atividades”. Assim, foi possível que determinados servidores viessem a ser enquadrados em cargos diversos daqueles para os quais prestaram concurso, incluindo também a passagem de atividades de nível médio para os cargos que hoje estão no nível de Classificação E (que são os cargos de nível superior), onde estão classificadas as servidoras técnicas coreógrafas.

Objetivando superar o “lugar” subalterno, e por vezes invisível, do nosso trabalho, fica evidente que a busca que a categoria dos TAE empreendeu, desde o final de 1970 e início dos anos 80, é a de afirmação de uma identidade que também está relacionada ao reconhecimento destes servidores como sujeitos do processo de ensino, pesquisa e extensão da universidade.

Apesar do nosso foco ser a técnica coreógrafa, é importante entender que esta servidora pertence a uma carreira que conta com um total de 367 (trezentos e sessenta e sete) cargos divididos em 5 (cinco) níveis de classificação, distribuídos e organizados conforme alguns quesitos como escolaridade, habilidades específicas, experiência, risco de insalubridade no trabalho, entre outros. Além do cargo de coreógrafa, outros 170 (cento e setenta) cargos estão em extinção ou não terão mais provimento de concursos. Entretanto, ainda assim, o número de cargos aponta para a complexidade e o alcance do trabalho dos TAE nas universidades federais brasileiras.

Especificamente sobre classificações, do ponto de vista formal, podemos dizer que são consideradas atividades técnicas aquelas que estão no Nível de Classificação D<sup>40</sup>, com a denominação de “Técnico” como Técnico em Artes Cênicas, por exemplo, e todas as outras que estão no Nível de Classificação E<sup>41</sup>.

---

<sup>40</sup> Envolvendo diversas áreas de conhecimento e de atuação, os 5 (cinco) níveis de classificação discriminados no Plano de Carreira dos TAE são os A, B, C, D e E. Essas cinco classes são conjuntas de cargos da mesma categoria, classificados a partir de alguns requisitos, como a escolaridade, citada anteriormente. Nos níveis de classificação A e B existem cargos de nível fundamental incompleto e fundamental completo. O nível C é composto exclusivamente por quem tem formação em Ensino Fundamental completa. Para os cargos de nível D é pré-requisito ter Ensino Médio completo. E para os cargos de nível E, é necessário ter formação completa em Ensino Superior. Em todos os níveis, vários dos cargos exigem formação específica ou algum tipo de habilitação e/ou registro profissional (Reis, 2020).

<sup>41</sup> Noto a importância de trazer luz para o fato de haver técnicos, de nível D, cujas atividades se dão, direta ou indiretamente, em relação com a arte. Lotados em diferentes setores da universidade, seja atuando como suporte à produção artística e/ou como artista, tais servidores mobilizam a arte e os chamo de *técnicos-artistas*. Nesse sentido, dar a este grupo tal nome é um incentivo meu a que nós, técnicos que temos nossas atividades conectadas a fazeres artísticos, nos reconheçamos como artistas de modo a enfatizarmos as especificidades de nosso trabalho. Motivada por esse ensejo e a partir de ideias oriundas do II Encontro Nacional de Coreógrafos das Universidades Brasileiras, propus e realizei dois encontros virtuais, em novembro de 2020 e fevereiro de 2021, entre técnicos-artistas de algumas universidades no sentido de articular nossas ações e fomentar a reflexão sobre nossos fazeres no contexto universitário. Além de coreógrafas, participaram desses encontros servidores cenotécnicos, iluminadores, músicos, figurinistas e produtores culturais de 9 (nove) universidades federais. Os encontros permitiram o diálogo e a troca entre esses artistas da dança, da cena e da música e motivaram questões sobre nossa identidade, nossa arte e nosso trabalho na universidade. Surgiu a necessidade de se construir um documento que contemplasse tais questões, que motivou nossos encontros posteriores e segue sendo construído. Para deixá-los, pelo menos nesta pesquisa, visíveis e reconhecidos, destaco alguns destes técnicos-artistas: Auxiliar de Artes Gráficas, Afinador de instrumentos musicais, Assistente de Direção e Produção, Auxiliar de iluminação, Contra-regra, Costureiro de espetáculo, Cenógrafo, Cenotécnico, Confeccionador de instrumentos musicais, Coreógrafo, Diretor de Iluminação, Diretor de Imagem,

Um dos grandes avanços do PPCTAE em relação aos planos de carreira anteriores foi a afirmação de uma identidade, reconhecendo-nos como sujeitos também dos processos de ensino, pesquisa e extensão das universidades — razão pela qual nos identificamos como Técnicos-Administrativos em Educação.

É na interseção entre pesquisa, ensino e extensão que as técnicas coreógrafas desenvolvem uma pluralidade de ações que, ressaltando territórios artístico-culturais, favorecem a relação dialógica entre universidade, seus agentes e a comunidade externa. Estas ações configuram micropolíticas que revelam dinâmicas de poder e de subjetividade importantes para a reflexão sobre os sujeitos e a universidade, ainda que em nível micro, ou seja, no âmbito das interações cotidianas e individuais.

Assim, pensar sobre as ações em dança da técnica coreógrafa é também considerar a sua atuação política. Com isso, minha proposta é seguir buscando possibilidades de atuação da técnica coreógrafa de modo a pensar a coreografia e a política praticada por meio de suas ações, considerando a relação entre ambas. A seguir, no próximo capítulo, descreverei as ações em dança destas servidoras compreendendo tais práticas como possibilidades de fomento de críticas às forças antidemocráticas que querem adentrar na universidade.

Entendo que a dança tem a potência de ser um “[...] elemento dinamizador e catalisador [...]” (Lepecki, 2016, p.14, tradução nossa)<sup>42</sup> de contramovimentos e contradiscursos na reunião e articulação de “[...] problemas definidores da produção neoliberal de subjetividade” (Lepecki, 2016, p.13, tradução nossa)<sup>43</sup>. Nesse sentido, é possível que as ações em dança das técnicas coreógrafas contribuam com a desestabilização da universidade fabril e capitalista, plantando sementes para o bem comum, rumo à constituição de uma universidade cada vez mais acessível e acolhedora dos mais diversos saberes e diferenças.

Uma vez que esta investigação teve como perspectiva esta universidade mais democrática, é inevitável fazer essa reflexão também a partir de uma perspectiva política.

---

Diretor de Som, Diretor de Artes Cênicas, Diretor de Fotografia, Diretor de Produção, Editor de imagens, Figurinista, Iluminador, Músico, Músico-Terapeuta, Operador de Luz Produção de estilo e figurino, Programador Visual, Técnico em Artes Gráficas, Técnico em Cinematografia, Técnico em Som, Técnico em Música, Técnico em Cenotecnia e Iluminação.

<sup>42</sup> No original: “*Those singularities are responsible for dance’s capacity to harness and activate critical and compositional elements crucial to the dismantling of the set of problems imposed over corporealities and subjectivities by neoliberal rationality*” (Lepecki, 2016, p. 12).

<sup>43</sup> No original: “*Those singularities are responsible for dance’s capacity to harness and activate critical and compositional elements crucial to the dismantling of the set of problems imposed over corporealities and subjectivities by neoliberal rationality*” (Lepecki, 2016, p. 12).

Dessa forma, pergunto: de que modo, por meio de suas ações de dança, a técnica coreógrafa pode atuar politicamente, favorecendo mudanças do chão no qual dança — a universidade? É possível pensar em ações de dança que contribuam para a manutenção de espaços de resistência à cooptação da universidade pelo sistema moderno capitalista? Tais ações fortalecem a universidade como democrática?

Iniciei este capítulo fazendo um convite para direcionarmos nosso olhar, de modo ativo e reflexivo, ao trabalho desenvolvido por mim e minhas colegas técnicas coreógrafas na universidade. Nossa atenção voltou-se, então, para a compreensão mais profunda do que significa ser uma semeadora técnica coreógrafa. Busquei explorar as nuances dessa atuação, partindo da compreensão intrínseca desta artista da dança e das expectativas que moldam suas ações na universidade. Refletir sobre as motivações subjacentes e os significados que permeiam a ocupação de um cargo técnico na universidade por um artista é fundamental para lançar luz sobre a interseção entre a arte da dança e as responsabilidades institucionais.

Desse modo, neste capítulo, procurei estabelecer as bases para uma compreensão mais profunda da atuação das técnicas coreógrafas na universidade, fundamentando o caminho para as reflexões subsequentes que explorarão as implicações mais amplas da nossa presença e ação no contexto acadêmico. O ato de semear, com nossas próprias mãos e em colaboração com o outro, revela-se não apenas como uma metáfora inspiradora, mas como uma prática essencial na preservação e mobilização da democracia na universidade.

A seguir, meu convite é para que olhemos ao redor no sentido de compreender os sujeitos e processos que participam da ideia de coreodemocracia nesta pesquisa, apresentando, a seguir, as técnicas coreógrafas e suas ações em dança.



*Só a semente oferece flores.*  
Mia Couto

## CAPÍTULO 2

### SEMEADURA: AÇÕES EM DANÇA DAS TÉCNICAS COREÓGRAFAS

*Não sou apenas objeto da história, mas sou sujeito igualmente [...] O mundo não é. O mundo está sendo.*  
Paulo Freire, 2022.

A ideia de Paulo Freire (2020) nos convida a pensar o mundo como um processo contínuo de transformação e mudança. Em vez de uma realidade estática e imutável, o mundo é concebido como dinâmico e fluido, sujeito a constantes evoluções e adaptações. Da mesma forma, nossas ações não são neutras e participam, ativa ou passivamente, da constante construção da realidade. Essa perspectiva nos lembra da importância de considerar o contexto histórico e social bem como de conhecer sujeitos e suas ações participantes ao refletir sobre e/ou analisar qualquer fenômeno ou acontecimento.

Iniciei esta investigação refletindo sobre o cargo técnico de coreógrafa na relação com as ideias de técnica, ciência e coreografia. Intento, neste capítulo, apresentar as ações de dança das minhas colegas técnicas coreógrafas. Para conhecer estas servidoras e refletir sobre suas ações escolhi como metodologia entrevistas semiestruturadas<sup>44</sup> com o máximo possível de servidoras técnicas coreógrafas. As entrevistas<sup>45</sup> foram realizadas via aplicativos e plataformas como *Zoom*, *WhatsApp* e *Meet*, sendo mais de uma entrevista com a maior parte das entrevistadas. Além das entrevistas, também foram materiais de estudo: anotações que fiz resultantes dos dois encontros nacionais de coreógrafos das universidades brasileiras, sites e redes sociais, imagens, vídeos, fotos e documentos enviados referentes a ações de dança mobilizadas por minhas colegas, além da bibliografia que fundamenta esta pesquisa. Especificamente sobre as fotos apresentadas neste capítulo, enfatizo que o objetivo não é o de análise das imagens, mas de aproximar

---

<sup>44</sup> Acerca da definição da entrevista semiestruturada, Triviños (1987) aponta aquela que tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Para Manzini (1990/1991), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

<sup>45</sup> Para saber mais sobre o roteiro de perguntas que guiaram as entrevistas, consulte o Apêndice B. Para ter acesso ao conteúdo de entrevistas, consulte o Apêndice C.

o leitor das ações apresentadas no texto na tentativa de enriquecer suas descrições e de facilitar a sua compreensão.

Acerca das entrevistadas, somos 22 (vinte e duas) coreógrafas espalhadas em 11 (onze) universidades federais brasileiras. Nossas atuações são diversas e variam de acordo com as demandas e realidades locais, lugares de lotação e formação e interesse de cada coreógrafa ou coreógrafo. Tentei entrar em contato com todas as técnicas coreógrafas, mas não consegui ter acesso a todas. Das servidoras com as quais consegui entrar em contato, 16 (dezesesseis) técnicas coreógrafas<sup>46</sup> de 9 (nove) universidades optaram por participar e foram entrevistadas.

Considerando que a maior parte do previsto para a técnica coreógrafa na descrição de atividades estabelece uma relação direta com as atividades de criação, produção e atuação de/em espetáculos, início a apresentação das suas ações destacando aquelas relacionadas com grupos e/ou companhias das universidades. Possuem (ou possuíram) técnicas coreógrafas envolvidas o Balé Popular da UFPB (Universidade Federal da Paraíba), a Companhia Folclórica do Rio da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), a Cia de Dança Têssera da UFPR (Universidade Federal do Paraná), os Corpos de Dança do CAUA — Centro de Artes da UFAM (Universidade Federal do Amazonas), a Companhia de Dança Contemporânea da UFMS (da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul), os grupos (Com)tatos e Improvisações em Dança e Grupo de Dança da UFRN, ambos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e o extinto Grupo de Dança & Pesquisa Odundê da UFBA (Universidade Federal da Bahia).

Ressalto que todas as informações pessoais acerca da formação e da atuação das servidoras foram fornecidas por cada uma delas em nossas entrevistas.

O Balé Popular da UFPB teve início em 1996 e foi criado pelo técnico coreógrafo Maurício Germano. Além de ser criador, coreógrafo e diretor do grupo, Germano se apresentou na primeira entrevista dizendo de sua atuação como artista plástico e cenógrafo e sua formação como licenciado em Educação Artística e bacharel em Artes Cênicas pela UFPB. Maurício Germano (2021) também se especializou em Interpretação

---

<sup>46</sup> Das 22 (vinte e duas) coreógrafas, não foram entrevistadas as 3 (três) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). As informações aqui apresentadas sobre seus trabalhos foram levantadas em pesquisas na internet bem como nas apresentações realizadas por uma das coreógrafas da UFPR quando participamos juntas do I Encontro Nacional de Coreógrafos das Universidades Federais Brasileiras. Lá também pude obter informações sobre o trabalho do coreógrafo da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), mas não consegui dar continuidade às entrevistas com o coreógrafo pela falta de retorno às minhas tentativas de contato. Das 8 (oito) coreógrafas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), também não consegui contato com 2 (dois) das 6 (seis) que trabalham exclusivamente com a Companhia Folclórica do Rio — UFRJ.

Teatral e sua trajetória, em especial suas curadorias e atuações junto à Fundação Cultural de João Pessoa (FUNJOPE), influenciou seu trabalho na universidade junto ao Balé Popular da UFPB. Germano trabalha lotado no Núcleo de Teatro Universitário (NTU) da Coordenação de Extensão Cultural (COEX) do qual também faz parte o projeto. O Balé Popular da UFPB tem como proposta trabalhar a partir das histórias, costumes e ritmos nordestinos, divulgar as culturas do Nordeste e dar visibilidade a questões importantes da região que precisam ser discutidas (Germano, 2021). O projeto é desenvolvido no NTU, localizado no centro da cidade de João Pessoa, configurando um espaço fundamental para a continuidade do trabalho. Germano disse, em uma das entrevistas, que o “[...] NTU é a casa do projeto uma vez que é lá que se encontram suas salas de aula, onde realizam os ensaios, além de possuir também o Teatro Lima Penante, onde realizam apresentações” (Germano, 2021).

Segundo Germano (2021), o Balé Popular da UFPB é aberto para as comunidades interna e externa, inclusive para pessoas sem conhecimento técnico de dança. A seleção dos bailarinos de cada temporada acontece após a oficina anual gratuita de “dança popular”<sup>47</sup>. Em nossas conversas, Germano (2021) sempre enfatizou a importância dessa dança que acolhe todos os tipos de corpos, das mais variadas trajetórias, na diversidade de sujeitos e na afirmação da dança que é para qualquer pessoa. Nesse sentido, Germano (2021) também destaca a relevância do fortalecimento do diálogo entre universidade e a comunidade externa, reforçando o vínculo, como disse na entrevista, entre “[...] a universidade-cabeça-pensante e o povo de fora dela” (Germano, 2021), mostrando possibilidades de relação entre eles.

Ainda sob essa perspectiva, e sob a coordenação do coreógrafo Maurício Germano (2021), o grupo possui parcerias com a Escola Municipal Santos Dumont e com a Secretaria de Educação da cidade. Tais parcerias envolvem aulas de dança e vivências ministradas tanto no NTU como também dentro das escolas, além de apresentações dos trabalhos do grupo feitas especificamente para atender ao público escolar.

As imagens do grupo a seguir deixam evidentes as temáticas referentes às culturas “populares” nordestinas priorizadas na construção dos espetáculos.

---

<sup>47</sup> A expressão se encontra entre aspas para indicar que esta é a forma como o coreógrafo opta por dizer de seu trabalho, apesar de minha preferência em não usar a expressão *popular* para referência a alguma cultura ou arte, de modo a não reforçar a dicotomia entre erudito e popular. Nesse sentido, todas as vezes em que o termo popular for usado por algum entrevistado, manterei as aspas, enfatizando esta questão.

Figura 1: Espetáculo Encantados, do Balé Popular da UFPB



Fonte: Arquivo pessoal de Maurício Germano.

Figura 2: Espetáculo Caboclo (2021), do Balé Popular da UFPB, dirigido pelo técnico coreógrafo Maurício Germano que se encontra no segundo plano, atrás do dançarino no primeiro plano



Fonte: Arquivo pessoal de Maurício Germano

Figura 3: Espetáculo O Auto de Nossa Senhora da Luz (1995), do Balé Popular da UFPB, dirigido pelo técnico coreógrafo Maurício Germano



Fonte: Arquivo pessoal de Maurício Germano

A Companhia Folclórica do Rio — UFRJ é ainda mais antiga, tendo sido fundada em 1987 pela professora Eleonora Gabriel<sup>48</sup>, na Escola de Educação Física e Desportos (EEFD), e originada do Grupo de Danças Folclóricas da UFRJ, fundado pela professora Sonia Chemale, na década de 70. A companhia é um grupo artístico, de pesquisa e de divulgação da cultura brasileira e é formada por professores, servidores TAE e estudantes de diversas unidades da UFRJ.

Entre os TAE, há 6 (seis) coreógrafas envolvidas com o grupo. Mônica Luquet (2021), uma das coreógrafas da Companhia Folclórica do Rio, é formada pela UFRJ em Educação Física e especialista em Dança Educação<sup>49</sup>. Além de atuar como dançante<sup>50</sup> na companhia, Luquet (2021) também faz parte da sua equipe de cenografia. A outra técnica coreógrafa com a qual conversei é a Rita Alves (2021) que tem a mesma formação de Mônica Luquet (2021), trabalha na companhia como coreógrafa, dançante, cantora e pesquisadora desde 1987 e coordena o projeto de extensão Festival Folclorando — ligado

<sup>48</sup> Eleonora Gabriel é professora da Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ, desde 1980, nos cursos de graduação em Educação Física e Dança, e pós-graduação em Dança e Educação. Doutora em Arte (PPGArtes, UERJ), Mestre em Ciência da Arte pelo Instituto de Arte e Cultura (UFF), Especialista em Folclore Brasileiro (UFRJ), Licenciada em Educação Física pela UFRJ. Pesquisadora da Cultura Popular, Coordenadora e Diretora Artística do projeto acadêmico Companhia Folclórica do Rio, desde 1987.

<sup>49</sup> Informações sobre sua atuação e formação foram fornecidas pela própria Mônica Luquet em uma de nossas entrevistas.

<sup>50</sup> Nome dado pela companhia aos seus dançarinos e dançarinas.

à companhia (apresentarei o festival mais à frente, ainda neste capítulo). Além de ocupar o cargo de coreógrafa na universidade, Alves (2021) é professora aposentada da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Roberto Barboza é o terceiro técnico coreógrafo entrevistado que faz parte da Companhia Folclórica do Rio na qual atua como pesquisador, dançante e coreógrafo desde 1989, além de ser professor aposentado da Prefeitura do Rio de Janeiro. Elaine Moreira, a quarta técnica coreógrafa entrevistada, é também professora da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, tendo em sua formação a licenciatura em Educação Física e Desportos e especialização em Treinamento Desportivo, ambas pela mesma instituição onde trabalha. Além de atuar como coreógrafa, intérprete, assistente de produção, preparadora corporal e pesquisadora da companhia desde 1989, Elaine Moreira (2022) também é a organizadora do Encontro com Mestres, do Ciclo de Cinema Cultura e Identidade e do Festival Folclorando — todas ações ligadas à companhia<sup>51</sup>.

A companhia produz espetáculos de dança, música e folguedos brasileiros, promove atividades e eventos científicos e culturais, além de cursos de extensão e para a educação continuada. Nesse sentido, ela existe não somente como grupo artístico, mas também por meio dos seus projetos como o Encontro com Mestres, que traz mestres de saberes tradicionais para o diálogo com a universidade; o Roda Cultural com encontros mensais para roda de danças como jongo, congo, cacuriá, samba, entre outras; o Ciclo de Cinema Cultura e Identidade; e o Festival Folclorando que envolve a parceria com escolas públicas e, em média, a participação de 800 (oitocentas) crianças da Educação Básica. Em todos os projetos da companhia, Rita Alves (2021), Roberto Barboza (2021), Elaine Moreira (2021) e Mônica Luquet (2021) participam ativamente produzindo e dando aulas de dança, além de estarem envolvidas com todas as pesquisas realizadas constantemente para o trabalho da companhia.

Para exemplificar o trabalho de pesquisa realizado pelas coreógrafas no grupo, vale destacar o primeiro projeto da companhia chamado Memória Cultural do Rio de Janeiro. Tal projeto se deu por meio de investigações bibliográficas, de campo e de outros materiais acerca de manifestações folclóricas do estado do Rio de Janeiro e culminou com a criação do trabalho chamado Riojaneirices (Alves, 2021). Também vale ressaltar que desta iniciativa surgiu a oportunidade de conhecer e incentivar vários grupos tradicionais. Um deles foi o grupo de Cirandeiros de Tarituba, em Paraty, Rio de Janeiro, o qual não

---

<sup>51</sup> Mais informações sobre a companhia e suas ações podem ser verificadas em <https://www.companhiafolcloricadorioufrj.com/>

mais se apresentava, mas reativou seu trabalho após o incentivo e intenso trabalho realizado pela companhia junto à comunidade taritubense (Alves, 2021).

As pesquisas realizadas pela companhia são integradas ao universo de conhecimentos da UFRJ, transmitidas e multiplicadas por meio do ensino de graduação e pós-graduação em Educação Física e em Dança, da Escola de Educação Física e Desportos do Departamento de Artes Corporais da UFRJ. Ademais, as danças e folguedos trabalhados na companhia fazem parte do conteúdo programático das escolas com quem a companhia tem parceria e do plano de ação de projetos sociais em que o grupo atua (Gabriel, 2020).

As imagens a seguir referem-se às ações da companhia descritas acima e apresentam detalhes significativos. Na figura 4, referente a uma Roda Cultural, é possível observar a presença de pessoas de diferentes idades, de crianças a idosos, indicando o alcance que a ação tem ainda que realizada dentro da universidade. Nas figuras 5 e 6, também vemos a participação tanto de mulheres idosas quanto de crianças em espetáculos do Festival Folclorando, ressaltando a diversidade geracional desta ação.

Figura 4: Roda Cultural realizada pela Companhia Folclórica do Rio na UFRJ



Fonte: site da companhia [www.ciafolcloricadorio.com.br](http://www.ciafolcloricadorio.com.br)

Figura 5: Festival Folclorando realizado pela Companhia Folclórica do Rio na UFRJ



Fonte: *site* da companhia [www.ciafolcloricadorio.com.br](http://www.ciafolcloricadorio.com.br)

Figura 6: Festival Folclorando realizado pela Companhia Folclórica do Rio na UFRJ



Fonte: *site* da companhia [www.ciafolcloricadorio.com.br](http://www.ciafolcloricadorio.com.br)

Figura 7: Roda Cultural realizado pela Companhia Folclórica do Rio na UFRJ



Fonte: *site* da companhia [www.ciafolcloricadorio.com.br](http://www.ciafolcloricadorio.com.br)

Figura 8: Encontro com Mestres realizado pela Companhia Folclórica do Rio na UFRJ



Fonte: *site* da companhia [www.ciafolcloricadorio.com.br](http://www.ciafolcloricadorio.com.br)

Na Têssera companhia de dança da UFPR, atuam 3 (três) servidoras TAE coreógrafas. Pelo site da companhia<sup>52</sup>, é possível saber que o grupo, assim como os anteriormente apresentados, possui uma trajetória antiga, tendo sido criado em 1981, no Departamento de Educação Física, hoje integrando a Unidade de Dança Moderna da UFPR, tendo como foco o trabalho com este estilo de dança. A própria companhia se apresenta dizendo que sua estrutura está em constante transformação, a partir da dinâmica gerada pelo tempo, pelo conhecimento e pelas relações entre os seus participantes e seu modo artístico de fazer que utiliza os “[...] fundamentos formativos e estéticos da dança moderna como forma de pensamento e ação para os corpos, movimentos e performances [...]” (trecho retirado do site da companhia, 2022)<sup>53</sup>.

A seguir, apresento imagens do Grupo de Dança da UFPR que antecedeu a Têssera Cia de Dança bem como imagens de trabalhos mais recentes de modo a enriquecer a descrição sobre a companhia uma vez que não possuo material de entrevista com as coreógrafas da UFPR.

Figura 9: Grupo de Dança UFPR, 1982



Fonte: Acervo da companhia disponível no site  
<http://www.tessera.ufpr.br/links/repertorio/1982.html>

---

<sup>52</sup> <http://www.tessera.ufpr.br/> . Acesso em 20 de agosto de 2022.

<sup>53</sup> <http://www.tessera.ufpr.br/> . Acesso em 20 de agosto de 2022.

Figura 10: Espetáculo Só em Acapulco da Têssera Cia de Dança em 2019



Fonte: Acervo da companhia disponível no site  
<http://www.tessera.ufpr.br/links/repertorio/1982.html>

Figura 11: Frame de Videodança Interloquções da Têssera Cia de Dança



Fonte: Arquivo da companhia disponível no site  
<http://www.tessera.ufpr.br/links/repertorio/1982.html>

SM<sup>54</sup> é bacharel em dança, especialista em psicomotricidade e neuroeducação e é o técnico coreógrafo responsável pelos Corpos Artísticos do Núcleo de Dança do CAUA — Centro de Artes da Universidade Federal do Amazonas. São grupos para os quais são selecionados participantes anualmente e o pré-requisito para entrada, além de aprovação na audição e faixa etária, é apresentar alguma aptidão para dança. São 3 (três) grupos: Corpo de Dança Jovem (faixa etária entre 15 e 17 anos), Corpo de Dança Adulto (faixa etária entre 18 e 29 anos) e Corpo de Dança Sênior (faixa etária a partir de 30 anos). Assim como a Têssera Companhia de Dança da UFPR, o trabalho tem como base a dança moderna.

As imagens a seguir são apresentadas com o intuito similar ao das anteriores que é o de fornecer mais material para a descrição do trabalho de SM uma vez que também não possuo material de entrevista com o servidor.

Figura 12: Corpo de Dança CAUA — coreógrafo SM (UFAM)



Fonte: site <https://antigo.ufam.edu.br/eventos?start=468>

---

<sup>54</sup> Como não foi possível dar continuidade às entrevistas com SM, optei pelo seu anonimato, uma vez que não consegui recolher sua autorização para divulgação do nome na tese. Informações sobre sua atuação e formação foram fornecidas pelo próprio SM em uma de nossas conversas pessoais.

Figura 13: Corpo de Dança CAUA — coreógrafo SM (UFAM)



Fonte: <https://ufam.edu.br/ultimas-noticias/1058-caua-seleciona-candidatos-para-compor-corpos-de-danca.html>

A Sinapse Companhia de Dança Contemporânea da UFMS teve início em 2019, sob a coordenação da técnica coreógrafa Mariana Cavalcante e tem como objetivo fomentar a prática artística, estabelecendo diálogos entre a dança produzida no meio acadêmico e o cenário da dança local e nacional. Os participantes da companhia precisam ser aprovados numa audição que ocorre anualmente para pessoas que tenham experiência mínima em dança, podendo ser das comunidades externa ou interna. Durante a pandemia do coronavírus, a companhia se dedicou a trabalhos virtuais, incluindo aulas e mostra de dança, conforme mostra imagem a seguir.

Figura 14: Sinapse Companhia de Dança Contemporânea da UFMS em Presença



Fonte: Facebook da companhia [https://www.facebook.com/NEDeMufms/?locale=pt\\_BR](https://www.facebook.com/NEDeMufms/?locale=pt_BR)

O Grupo de Dança da UFRN<sup>55</sup> e o grupo (Com)tatos e Improvisações em Dança<sup>56</sup> são dirigidos pelo técnico coreógrafo Sávio de Luna que trabalha no Departamento de Artes da UFRN. Sávio de Luna é doutor em Letras (Ppgel/UFRN) com a pesquisa *Da resiliência à ressignificação: a narrativa e a dança, mestre na área de Educação* (Ppged/UFRN) e especializado na área de Dança pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP) sediada na cidade de Curitiba, PR. Sua graduação é em Educação Física pela UFRN e tem em sua trajetória fortes influenciadores do seu trabalho que resultaram na criação de pesquisas às quais ele chama de Método Corpo Fluido, Dança Fluida e Adaptabilidade à Bola Suíça (De Luna, 2021).

O Grupo de Dança da UFRN é um projeto de extensão criado em 1992 pelo professor Edson Claro. O grupo possibilita um espaço de aprendizado, pesquisa e fomento da dança no Rio Grande do Norte por meio da participação de docentes e discentes envolvidos e pelas ações realizadas tanto em teatros quanto em espaços públicos de modo a divulgar e democratizar o acesso à dança. Além do coreógrafo Sávio de Luna (2021), são participantes do grupo os estudantes do curso de Dança bem como integrantes provenientes de outros cursos da universidade e da comunidade externa. Já o (Com)tatos e Improvisações em Dança é um projeto de extensão criado em 2009, pelo coreógrafo Sávio de Luna (2021), e faz parte do Centro Experimental de Investigação em Dança, fundamentado em estudos e práticas realizados no Grupo de Estudo em Corpo, Arte e Educação (GEARTE). O objetivo do grupo é estudar o contato improvisação na universidade. Além de suas pesquisas, o grupo realiza oficinas e cursos abertos para as comunidades interna e externa (De Luna, 2021).

---

<sup>55</sup> Grupo de Dança da UFRN. [http://nac.ufrn.br/nac/?page\\_id=364](http://nac.ufrn.br/nac/?page_id=364) . Acesso em 14 de setembro de 2022.

<sup>56</sup> Informações sobre o grupo foram fornecidas pelo técnico coreógrafo Sávio de Luna em uma de nossas entrevistas.

Figura 15: Participantes de aulas oferecidas pelo técnico coreógrafo Sávio de Luna, que se encontra sentado, ao centro, vestindo camiseta cinza



Fonte: Arquivo Pessoal do coreógrafo Sávio de Luna

Extinto, mas que merece destaque na trajetória das técnicas coreógrafas da UFBA (Universidade Federal da Bahia) — Sueli Ramos, Sandra Santana e Tânia Bispo — é o Grupo de Dança & Pesquisa Odundê<sup>57</sup>. O grupo foi criado em 1981 com a proposta pioneira de articular questões da cultura negra baiana com a dança e o ambiente acadêmico. O grupo produziu trabalhos até 2000, “[...] sempre buscando uma dança contemporânea a partir de referenciais afro-baianos” (Ribas, 2022, s/p). O título que Carlos Ribas dá ao artigo<sup>58</sup> sobre o grupo — *Grupo Odundê: um ciclo que abriu espaço na universidade aos corpos negros que dançam na Bahia* — explica sobre a sua importância. Por ter, em sua origem, forte influência europeia<sup>59</sup>, a Escola de Dança da UFBA não considerava relevantes os modos de dançar da cultura afrobrasileira, de acordo com o relato contundente das coreógrafas que enfatizaram o fato de que estudantes negros que chegavam à escola não encontravam a possibilidade de dançar suas danças também

<sup>57</sup> Informações sobre o grupo foram dadas pelas técnicas coreógrafas em nossas entrevistas. É possível saber mais sobre o grupo acessando a dissertação de Margarida Seixas Trotte Motta, *Odundê: as origens da resistência negra na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia*, de 2009.

<sup>58</sup> <https://www.edgardigital.ufba.br/?p=25109>

<sup>59</sup> A escola de Dança da UFBA foi fundada por poloneses (Yanka Rudzka, entre 1956 e 1959) e por alemães (Rolf Gelewsky, de 1960 a 1965).

no contexto da universidade. Tânia Bispo (2023) comentou, em nossa entrevista, sobre a importância do grupo na afirmação de sua identidade dentro da Escola de Dança, dizendo:

Quando cheguei à Escola de Dança, é como se quisessem que meu corpo seguisse o modelo da escola que tinha forte influência europeia e americana. Era muito difícil. Os nossos corpos pretos eram vistos como não dançantes. O Odundê foi fundamental porque a partir daí conseguimos, eu e demais colegas pretos, afirmar o nosso potencial. (Tânia Bispo, 2023)

Em seu relato, Tânia Bispo (2023), que chegou à Escola de Dança como estudante, contou que a ideia do grupo começou durante a disciplina de Improvisação do curso de Dança quando ela procurou a professora Conceição de Castro para apresentar seu desconforto em relação a ser uma aluna negra e à falta de acolhimento na Escola. Bispo (2023) disse que a professora demonstrou já estar atenta àquela situação observando muitas outras mulheres vivendo o mesmo. E lhe falou: “Preste atenção ao que lhe move e o porquê”. Bispo seguiu:

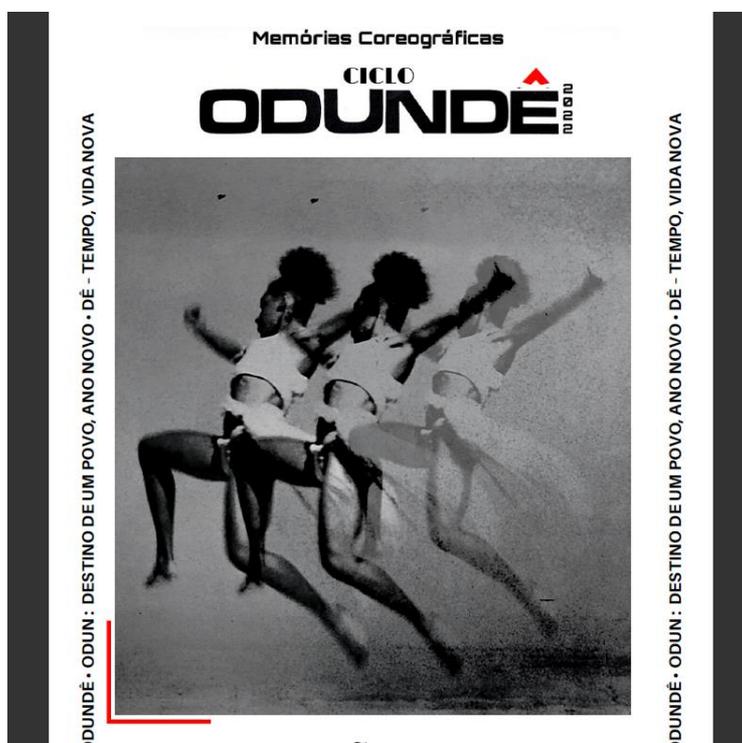
A expressão é de cada corpo. Aquele modelo ocidental desqualificava o nosso corpo. Queriam corpos formatados e robotizados. Eu entendo que a formação vem a partir de uma expressão e não da imitação. Odundê, em iorubá, quer dizer ano novo, vida nova. É um grito de vanguarda. É muito expressivo dentro do contexto acadêmico e também nos cursos de dança nos anos 80 e que permanece até hoje. É um eco que a escola de dança tem. Um eco que fala, um eco que grita por meio dos nossos corpos e demonstra que esses corpos também dançam. (Tânia Bispo, 2023)

Além de seu trabalho artístico na produção de espetáculos, o grupo Odundê também oferecia oficinas gratuitas de dança abertas à comunidade externa. O grupo, inicialmente formado por homens e mulheres, contou apenas com 5 (cinco) participantes mulheres durante a maior parte de sua trajetória. De acordo com o relato das técnicas coreógrafas, a presença e ação de mulheres negras dançando na universidade teve importante papel no fortalecimento da luta feminista e suas questões no contexto da Escola de Dança da UFBA.

A imagem abaixo refere-se à exposição realizada em homenagem ao grupo e em comemoração aos 66 (sessenta e seis) anos da Escola de Dança da UFBA. Quatro décadas depois de iniciada a história do Odundê, o Memorial de Dança da UFBA se dedicou a

levantar, organizar e divulgar vestígios dos 10 (dez) primeiros anos da trajetória artística do grupo. Além da exposição, o evento também promoveu rodas de conversa com integrantes do grupo, incluindo Tânia Bispo (2023) e Sueli Ramos (2022).

Figura 16: Divulgação do Ciclo Odundê, 2022



Fonte: <https://proext.ufba.br/ciclo-odunde-2022>

Tendo apresentado os trabalhos realizados com grupos e companhias de dança representantes das universidades que envolveram ou envolvem técnicas coreógrafas, seguirei apresentando diversas outras ações realizadas por estas servidoras artistas e que abarcam a tríade ensino, pesquisa e extensão. Para facilitar nossa compreensão, apresentarei estas ações a partir das regiões onde encontram-se as técnicas coreógrafas.

## 2.1 Resistência e tradição: técnicas coreógrafas no Nordeste

Sávio de Luna, Maurício Germano, Sueli Ramos, Sandra Santana e Tânia Bispo são as 5 (cinco) técnicas coreógrafas que se encontram nas 3 (três) universidades já mencionadas: UFRN, UFPB e UFBA, todas situadas na região Nordeste. Ao conhecer o trabalho desenvolvido por cada uma, é possível notar que, junto ao longo tempo de ocupação do cargo de coreógrafa, principalmente de 4 (quatro) delas, existe uma forte

dedicação ao fortalecimento das culturas afrobrasileira e nordestina, fomentando não somente a valorização e o resgate destas tradições culturais, mas também a resistência e militância a seu favor. Nesse sentido, além do trabalho desenvolvido junto ao Grupo de Dança & Pesquisa Odundê, Sueli Ramos, Sandra Santana e Tânia Bispo realizaram e realizam outras diversas ações junto à Escola de Dança da UFBA durante seus mais de 35 (trinta e cinco) anos de contribuição como coreógrafas.

Sueli Ramos (2021) é graduada e mestre em Dança, além de ser especializada em Interpretação Teatral. Após seu trabalho junto ao Grupo de Dança & Pesquisa Odundê, Sueli Ramos dançou também no grupo Prisma, formado por estudantes da universidade. A partir de uma parceria que estabeleceu entre o Grupo Folclórico dos Correios e a universidade, a coreógrafa desenvolveu com este grupo um trabalho em dança com foco nas danças do folclore baiano uma vez que seus primeiros contatos com a dança aconteceram também a partir de grupos folclóricos dos quais fez parte. Ramos (2021) também ministra cursos de extensão, todos gratuitos, e aulas de pilates com turmas exclusivas de participantes dos serviços gerais da universidade bem como para servidores TAE de modo geral. No Núcleo de Qualidade de Vida do Servidor, Ramos ministra aulas de dança e alongamento para inúmeros TAE.

Junto às demais coreógrafas, Sueli Ramos (2021) coordenou o projeto Movimento em bate papo: memória da dança na Bahia, que acontecia no Teatro do Movimento (teatro da Escola de Dança da UFBA), sempre com muitas dificuldades para reserva do espaço e para angariar verba (Ramos, 2021). Com Edileuza Santos, assistente de produção e criação que também atuava como dançarina na universidade, e em parceria com pró-reitorias da universidade, Sueli Ramos (2021) coordenou o projeto Universo dos Terreiros que tinha como objetivo trabalhar a dança a partir da produção artística dos terreiros bem como revitalizar o Centro de Estudos Afro-Orientais<sup>60</sup> — CEAO — ligado à universidade e que fomentava a cultura afro-oriental dentro e fora do contexto universitário.

---

<sup>60</sup> O Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) é um órgão complementar da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia voltado para o estudo, a pesquisa e ação comunitária na área dos estudos afrobrasileiros e das ações afirmativas em favor das populações afrodescendentes, bem como na área dos estudos das línguas e civilizações africanas e asiáticas.

Figura 17: Sueli Ramos



Fonte: Arquivo Pessoal de Sueli Ramos

Sandra Santana já era dançarina quando foi contratada pela UFBA para ser intérprete. Na época, década de 70 e 80, havia muitos grupos de dança naquela universidade e dançarinos eram contratados pela universidade para dançar nestes grupos. Junto às demais colegas, Sandra Santana foi do grupo de servidores “absorvidos” pela universidade na década de 80, durante o governo de José Sarney. Por sua titulação, Santana (2021) passou a ocupar o cargo de coreógrafa, mas destacou que efetivamente nunca coreografou quando mencionou em uma de nossas entrevistas:

De maneira geral, somos servidores públicos e trabalhamos com arte nas universidades. Até então, a UFBA nunca tinha tido a tradição de ter coreógrafos técnicos. O professor servidor é quem sempre coreografou. Daí lanço a questão: quem ocupa este lugar de autoria? (Sandra Santana, 2021).

Santana (2021) disse, ainda, que a maior parte de seus experimentos estéticos coreográficos foram realizados fora da universidade via editais e leis de incentivo e que não acredita que seriam acolhidos pela Escola de Dança uma vez que, em sua opinião, não há interesse ou espaço na Escola de Dança da UFBA pela quantidade de montagens já realizadas pelos professores. “São muitos professores coreografando; o lugar de

coreógrafo é ocupado pelo professor; nós mesmas quase nunca coreografamos”, contou Sandra Santana (2021). Entendo que esta compreensão de Santana (2021) aponta para um entendimento menos tecnicista de coreógrafa, mais amplo, no sentido de aumentar as possibilidades de ação desta servidora técnica de modo a responder as reais demandas do lugar onde trabalha.

Na década de 80, Sandra Santana (2021) fez parte do Grupo de Dança Contemporânea da UFBA, criado durante a primeira gestão da Escola de Dança, do Grupo Experimental de Dança e do Grupo Imagens de Dança da UFBA no qual dançou com estudantes. Ainda com relação a esse período, ela destacou que havia 7 (sete) grupos artísticos financiados pela própria universidade (Santana, 2021). Santana contou que, com o progressivo corte de verba nas universidades, os primeiros a serem atingidos foram as produções artísticas. Desde então, os grupos enfrentaram grande dificuldade para se manterem atuantes e, com isso, muitos tiveram seu trabalho finalizado.

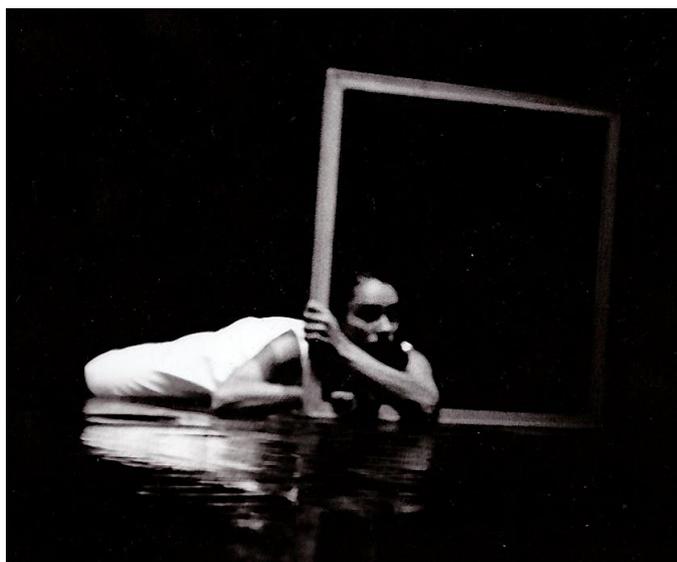
Sandra Santana é mestre em Artes Cênicas e cursou especialização em Performance, tendo sido aluna do professor foi Klauss Vianna. É graduada em Filosofia e também em Dança e toda a sua formação acadêmica se deu na UFBA, inclusive seu curso profissionalizante em Teatro. A servidora é também professora do Centro Juvenil de Ciência e Cultura de Salvador, BA. Desde 1992, atua como professora de artes (Teatro e Dança) da Rede Pública Estadual de Ensino, ministrando aulas para estudantes do Ensino Médio.

Desde 1996, Sandra Santana (2021) investiga sobre a técnica e a poética da capoeira angola baiana e sua apropriação pela dança contemporânea. A coreógrafa sempre defendeu a capoeira angola no currículo como conteúdo obrigatório para o curso de Dança da Escola de Dança da UFBA em um posicionamento político e em uma afirmação da negritude. Por meio do mestrado, e hoje no doutorado, Santana (2021) pesquisa sobre a capoeira angola e sua investigação se dá na elaboração de uma proposta pedagógica para dança a partir dos estudos dos gestos da capoeira angola. Após o mestrado em 2002, passou a atuar de forma sistemática na graduação como colaboradora e em laboratórios de criação. Por sua contribuição significativa em dança durante tantos anos na Escola e junto ao bacharelado em Dança, Santana participou da implementação da licenciatura a partir de 2001 contribuindo com as discussões acerca do projeto pedagógico do curso. Santana (2021) sempre buscou o fomento da inclusão de práticas culturais brasileiras de descendência africana em suas ações.

Durante todos os anos na universidade atuando como coreógrafa, junto às colegas Tânia Bispo, Sueli Ramos e Edileuza Santos, Sandra Santana (2022) dirigiu o *Mulheres do Axé*, espetáculo no qual também atuou como dançarina. Criado em homenagem aos 70 (setenta) anos da UFBA e 60 (sessenta) anos da Escola de Dança da mesma instituição, o projeto do espetáculo foi apresentado à congregação da Escola de Dança que, conforme contou Sandra (2023), “[...] não foi nem lido porque disseram que não tinham condição de arcar com os custos. Foi aí que minha colega Edileuza Santos apresentou o projeto para a Pró-Reitoria de Extensão que o acolheu e o financiou”. Foram 4 (quatro) anos em cartaz, inclusive com turnê no estado de São Paulo (SP) e registro do trabalho feito pela TV SESC SP.

O espetáculo tinha como premissas questões e gestos das mulheres do candomblé e endossava o empenho de Santana bem como de Sueli Ramos e Tânia Bispo em fomentar a reflexão e inclusão de práticas culturais brasileiras de descendência africana na universidade e fora dela. Sandra Santana (2023) destaca que, apesar de contemplarem demandas e questões da escola e da universidade, “[...] inúmeros projetos e propostas das coreógrafas já foram apresentados para câmara departamental e congregação da Escola de Dança, mas nunca demonstraram interesse de pronto por desenvolvê-los e apoiá-los” (Sandra, 2023). Tal fala enfatiza a discussão levantada no primeiro capítulo sobre o lugar da técnica coreógrafa na universidade e da sua invisibilidade ainda existente, especialmente nas décadas de 80 e 90 — o que dificulta muito o desenvolvimento das suas ações.

Figura 18: Sandra Santana em solo *Capa 3D*, 1994



Fonte: Arquivo Pessoal de Sandra Santana.

Figura 19: Larghetto — 3 peças de dança sobre capoeira, 1999. Coreógrafa: Sandra Santana



Fonte: Arquivo Pessoal de Sandra Santana

Tânia Bispo chegou à UFBA em 1979 para cursar o bacharelado em Dança onde também cursou as especializações Coreografia em 1986, e Estudos Contemporâneos em Dança em 2009. É mestre em Dança e sua pesquisa se deu a partir de sua principal ação na universidade: o projeto de extensão Dança para todos.

O Dança para todos teve início em 2014 e é uma ação que oferece aulas de dança e recebe pessoas de vários países, com idades diferentes e, como ela mesma nomeia, intergeracional. “Já tive turmas das quais participam filho, mãe e avó [...]”, disse Tânia Bispo (2022). Nesse sentido, o programa desenvolve a articulação do ensino-comunidade e conecta diferentes gerações. O projeto também acolhe, em seu laboratório de pesquisa do corpo, estudantes da graduação da Escola de Dança da UFBA sendo, assim, um campo de estágio. Bispo (2022) enfatiza que sempre tem como ponto de partida o ensejo de trabalhar com saberes de todos os povos, com a identidade de cada sujeito, com a diversidade de corpos (africanos, argentinos, indianos, espanhóis, indígenas, entre outros), entendendo que o coletivo se fortalece com todas estas diferenças.

A coreógrafa também contribuiu durante 10 (dez) anos com a graduação de Dança dando suportes para aulas e, por mais de 12 (doze) anos, enquanto ainda havia a prova de

habilidade específica para Dança, com um curso pré-vestibular que apoiava e preparava candidatos para a prova (Bispo, 2022).

Figura 20: Apresentação da coreógrafa Tânia Bispo na Escola de Dança da UFBA



Fonte: Arquivo Pessoal da coreógrafa Tânia Bispo

## 2.2 Encontros e diálogos: técnicas coreógrafas no Sul

A região Sul conta com 5 (cinco) coreógrafas: 3 (três) na UFPR que trabalham junto à Têssera Companhia de Dança e que foram citadas anteriormente, Sandra Zotovici na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e Cátia Fernandes na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Os trabalhos desenvolvidos por todas estas coreógrafas encontram-se no escopo da extensão universitária como contundentes ações no que diz respeito à troca de experiências e saberes entre a universidade e a comunidade externa.

Sandra Zotovici é doutora pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), mestre pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), graduada em Educação Física (UEL) e atua como coreógrafa na UNILA desde 2017, lotada na Pró-Reitoria de Extensão (PROEX). Sandra Zotovici (2022) contou que, quando chegou na universidade, já havia o plano de se estabelecer uma Escola de Artes junto a servidores de outras áreas artísticas.

Hoje a Escola de Artes<sup>61</sup> é um projeto extensionista que oferece cursos livres, com aulas gratuitas de dança, teatro e música. Nesse sentido, há um forte trabalho de teatro musical que possibilita a integração destas 3 (três) áreas (Zotovici, 2022).

Uma vez que a universidade recebe estudantes de vários países da América Latina, a PROEX também desenvolve o projeto Baile Latino — Integração pela Dança<sup>62</sup>, coordenado por Sandra Zotovici (2022), que tem como objetivo a divulgação e o fortalecimento da cultura latino-americana. Além das aulas de danças latinas ministradas por estudantes bolsistas de diversas etnias para o público interno e externo à universidade, o projeto também promove bailes em espaços como barzinhos latinos da cidade e em casas de acolhimento para idosos onde há também apresentações e aulas gratuitas das danças latinas<sup>63</sup>. As ações com os idosos e pessoas com deficiência da casa Lar dos Velinhos<sup>64</sup> cresceu e se tornou um projeto à parte que trabalha a partir das danças tradicionais gaúchas por meio de aulas e momentos dançantes dos quais voluntários da universidade participam dançando com os participantes (Zotovici, 2022). Além destes momentos, alguns idosos do Lar dos Velinhos são levados pelo projeto para participar de bailes em outros espaços da cidade.

Figura 21: Vivência de dança com idosos do Lar dos Velinhos



Fonte: Arquivo Pessoal da coreógrafa Sandra Zotovici

<sup>61</sup> Recentemente, o nome da escola mudou para Teatro Musical. <https://portal.unila.edu.br/proex/grupos-artisticos/teatro-musical>

<sup>62</sup> <https://portal.unila.edu.br/proex/grupos-artisticos/baile-latino>

<sup>63</sup> São danças originárias de povos da América Latina como Cumbia, Tango, Salsa, Merengue, Conga, Rumba, Mambo, entre outras.

<sup>64</sup> <https://www.facebook.com/lardosvelinhosfoz/>

Figura 22: Vivência de dança com os idosos do Lar dos Velinhos realizada dentro da UNILA



Fonte: Arquivo Pessoal da coreógrafa Sandra Zotovici

Zotovici (2022) também está à frente do Programa de Formação de Artes (dança, teatro e música), aberto para toda a comunidade, com foco em 4 (quatro) escolas públicas estaduais que ficam próximas à universidade e com as quais o projeto tem uma sólida parceria: Escola Estadual Monsenhor Guilherme, Escola Estadual Carmelita de Souza Dias, Escola Estadual Mariano Camilo Paganotto e Escola Estadual Presidente Costa e Silva.

O trabalho é desenvolvido em ciclos de 1 (um) semestre, no contra turno dos estudantes do Ensino Médio. As aulas e apresentações são realizadas tanto nas escolas quanto na universidade. “Um dos objetivos é aproximar os adolescentes da universidade de modo que se sintam parte deste universo”, disse Zotovici (2022) ao mencionar o intuito de fazer com que os estudantes entendam a universidade como um espaço que existe também para eles e do qual participam de alguma forma. Outro projeto coordenado por Sandra Zotovici (2022) é o curso de extensão Arte e Performance LABAN — dança e consciência<sup>65</sup> corporal desenvolvido com estudantes da instituição.

Mestre em Educação em Ciências e graduada em Educação Física, Cátia Fernandes é coreógrafa da UFPEL desde 2010, lotada no Centro de Artes da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PREC) da UFPEL. A servidora é coordenadora adjunta da Câmara de Extensão do Centro de Artes e coordenadora de Arte, Cultura e Patrimônio da PREC.

---

<sup>65</sup> <https://portal.unila.edu.br/proex/grupos-artisticos/labán>

Um dos primeiros projetos com os quais Fernandes (2020) trabalhou foi o Teatro na Escola<sup>66</sup> no qual colaborava levando a perspectiva da dança a duas escolas públicas próximas à universidade, Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora de Lourdes e Escola Municipal de Ensino Fundamental Getúlio Vargas, no formato de 2 (dois) encontros semanais de 2 (duas) cada. O objetivo do projeto era a revitalização do cotidiano escolar por meio da ação cultural, fomentando o prazer da troca e do intercâmbio de experiências. Neste contexto, nasceu o grupo de dança Vem dançar, com atividades complementares de 3 (três) horas de duração semanais. “Trabalho a partir da compreensão do conhecimento como processo e não como produto. Um processo que é plural, democrático, crítico e transformador no encontro dialógico com os estudantes”, disse Fernandes (2023). Os resultados do trabalho buscam extrapolar a dança apenas nas datas festivas como é proposto nos ambientes escolares. “Cada corpo é produtor de conhecimento e é possível perceber as transformações desses corpos e desses sujeitos na medida em que o trabalho acontece”, contou Cátia Fernandes (2023).

Uma forte ação em dança de Fernandes (2020) é a criação e coordenação do projeto Dança no Bairro<sup>67</sup> que acontece a partir da parceria com as organizações comunitárias do loteamento Dunas, na periferia da cidade de Pelotas. O projeto teve como seu núcleo piloto o Loteamento Dunas (o qual permanece até hoje), mas tem desenvolvido ações no Colégio Estadual Félix da Cunha, no bairro Porto, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Augusto de Assumpção, localizada no Balneário dos Prazeres, e na Escola Franklin Olivé Leite, na Coahb Lindóia. Também desenvolve ações com o núcleo no loteamento Dunas através da parceria com o Comitê de Desenvolvimento do loteamento Dunas (CDD)<sup>68</sup> e na ONG Otroporto<sup>69</sup>. Numa busca pelo acolhimento das demandas da comunidade, caracterizada pela sua vulnerabilidade social, o projeto se dá por meio de aulas, vivências e laboratórios de danças urbanas e *hip hop* para crianças de 6 a 18 anos, junto às escolas. Por seu trabalho no Dança no Bairro, Fernandes (2023) é hoje membro do Conselho Gestor do equipamento cultural do bairro, a Praça CEU, e também membro gestor do Comitê de Desenvolvimento do Loteamento Dunas (CDD)

---

<sup>66</sup> <https://wp.ufpel.edu.br/vivenciasteatraisemescolas/>

<sup>67</sup> <https://wp.ufpel.edu.br/camaradeextensaoca/cursos/danca/danca-no-bairro/>

<sup>68</sup> O CDD é uma Organização Não Governamental e Comunitária sem fins econômicos, responsável pelas discussões de desenvolvimento local, conectando poder público e sociedade civil. para a melhoria nas condições de vida dos moradores do Dunas. Para saber mais sobre o CDD, [https://www.facebook.com/DunasCDD/?locale=pt\\_BR](https://www.facebook.com/DunasCDD/?locale=pt_BR) Acesso em 06 de março de 2024.

<sup>69</sup> <https://otroporto.com.br/>

que atua em várias frentes em relação à educação, ao prazer e ao fortalecimento da cultura do bairro.

Cátia Fernandes (2023) destacou a importância das ações do Dança no Bairro uma vez que parte do projeto se desenvolve numa escola que, até então, nunca tinha recebido intervenção da UFPEL — Colégio Estadual Félix da Cunha. Ressaltou que a maior parte do público não é consumidor de dança e fica à margem da rede cultural que acontece na cidade. Com seu trabalho gratuito e aberto à comunidade externa, o diálogo que se estabelece é grande e potente no sentido de resistência e luta contra questões que envolvem a situação social vulnerável em que está o loteamento (Fernandes, 2023). Acolhendo o modo de vida dos moradores do bairro, expressos de forma contundente por meio de sua cultura como o *funk*, por exemplo, o projeto possibilita que sejam criados vínculos de pertencimento de modo que os moradores se sintam participantes ativos do processo e se enxerguem como cidadãos. Os jovens estudantes que circulam pela cidade, fora do bairro, com suas apresentações de dança, passam a construir outras imagens para além dos rótulos dados à juventude da periferia e ressignificam o lugar ao se entenderem como produtores de conhecimento. Assim, os jovens também passam a exercer sua cidadania.

Cátia Fernandes (2023) contou sobre outro braço de atuação do Dança no Bairro que são os coletivos artísticos gerados a partir das ações no loteamento e do espetáculo que, periodicamente, realizam para geração de renda. Um desses coletivos, o Tropa Grupo de Dança ganhou contornos próprios, hoje tem autonomia e segue formado apenas por mulheres, subvertendo a predominância masculina na cultura do passinho. Em parceria com o Comitê de Desenvolvimento do Loteamento Dunas (CDD) e com uma sólida trajetória, o projeto se consolida por meio de ações artístico-pedagógicas em vários territórios da cidade de Pelotas com o apoio de diversas instituições parceiras.

O Dança no Bairro também é espaço para estágios de estudantes da universidade e oportunidade de experiência docente e discente (Fernandes, 2023). Apesar de não se configurar como uma ação de dança, a coreógrafa é ainda coordenadora do Desafio Pré-Universitário Popular que ajuda jovens trabalhadores, de periferia e de baixa renda a se prepararem para entrar na universidade pública.

Durante nossas entrevistas, Cátia Fernandes (2023) enfatizou a relevância social da técnica coreógrafa ao possibilitar a criação de territórios de experiência nos quais é possível vislumbrar o encontro de saberes produzidos pela universidade e fora dela.

Nas imagens a seguir, é possível notar que a maioria dos estudantes com a qual o projeto trabalha é de pessoas negras que, por serem moradoras do loteamento Dunas, um dos bairros em pior estado de vulnerabilidade social de Pelotas, RS, também são, por vezes, marginalizados e desfavorecidos em suas ações.

Figura 23: Apresentação do grupo TROPA do Projeto Dança no Bairro, coordenado pela técnica coreógrafa Cátia Fernandes — Dia do Patrimônio em Pelotas, RS



Fonte: Arquivo pessoal da técnica coreógrafa Cátia Fernandes

Figura 24: Apresentação do grupo TROPA do Projeto Dança no Bairro



Fonte: Arquivo pessoal da técnica coreógrafa Cátia Fernandes

Figura 25: Projeto Dança no Bairro, coordenado pela técnica coreógrafa Cátia Fernandes que se encontra no centro da foto



Fonte: Arquivo pessoal da técnica coreógrafa Cátia Fernandes

Figura 26: Projeto Dança no Bairro, coordenado pela técnica coreógrafa Cátia Fernandes



Fonte: Arquivo pessoal da técnica coreógrafa Cátia Fernandes

### 2.3 Sementes plurais: técnicas coreógrafas no Sudeste

Na região Sudeste, somos um total de 10 (dez) técnicas coreógrafas, sendo 8 (oito) na UFRJ, 1 (uma) na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e eu na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Apesar de concentrar o maior número de técnicas

coreógrafas do país, o destaque do trabalho no Sudeste se relaciona com a pluralidade de ações que alcançam as comunidades interna e externa e participam das diferentes dimensões da universidade (pesquisa, ensino e extensão).

No início do capítulo, apresentei os trabalhos de Mônica Luquet, Rita Alves, Roberto Barboza e Elaine Moreira — as 4 (quatro) coreógrafas entrevistadas das 6 (seis) que atuam principalmente junto à Companhia Folclórica do Rio na UFRJ, lotadas no Departamento de Artes Corporais (DEAC). Carolina Natal e Denise de Sá são as outras 2 (duas) coreógrafas que atuam lotadas no mesmo departamento, envolvidas com outros projetos e ações.

Rita Alves (2023), junto à Companhia Folclórica do Rio, atua como intérprete, cantora, dançante e produtora há quase 36 (trinta e seis) anos. Em nossa entrevista, Alves (2023) comentou sobre as dificuldades que a companhia encontra: falta de manutenção dos espaços, de equipamentos e de verba para manutenção e criação de figurinos e espetáculos em dança. Entretanto, destacou que é satisfatório poder fazer parte de um grupo artístico que se mantém vivo há tanto tempo, apesar de todas as dificuldades. Notei que, além de Rita Alves, outras colegas sinalizaram desafios para o desenvolvimento de seus trabalhos, em geral, similares aos mencionados pela coreógrafa. Tal observação compactua com a reflexão proposta no primeiro capítulo sobre o que significa ser técnica coreógrafa na universidade e como tal significado impacta diretamente as ações de dança desenvolvidas por essa servidora.

Além de dançar na companhia, Rita Alves (2023) é uma das coordenadoras do Festival Folclorando. Atua como produtora do festival e, por meio deste projeto, também desenvolve um trabalho em escolas públicas ministrando oficinas de danças baseadas nas pesquisas que realiza junto aos mestres e mestras “populares” (outro braço da companhia o qual Rita Alves coordena). Em especial, a coreógrafa atua na escola Ginásio Experimental Tecnológico<sup>70</sup> Pará (GET Pará), que fica na zona norte da cidade do Rio de Janeiro e que recebe estudantes das comunidades do seu entorno. Lá, em torno de 80% dos estudantes é de negros e, nesse sentido, Rita Alves (2023), em conjunto com o Projeto Político Pedagógico da escola, desenvolve o projeto Respeito é Bom e eu Exerço. O projeto atua a partir de diferentes temas relacionados a ações afirmativas voltadas aos

---

<sup>70</sup> Os GET são um conceito de escola tecnológica da Prefeitura do Rio de Janeiro por meio da abordagem das Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática (da sigla inglesa STEAM), que buscam potencializar a competência dos estudantes por meio de atividades e abordagens interdisciplinares. Consulta realizada em <https://prefeitura.rio/educacao/prefeitura-do-rio-inaugura-o-quarto-ginasio-experimental-tecnologico-get/> Acesso em 28 de fevereiro de 2024.

povos originários, aos afrodescendentes, às questões da intolerância religiosa e da homofobia, entre outros. Além do trabalho realizado nessa escola, Alves (2023) já trabalhou com estudantes do EJA — Educação de Jovens e Adultos, e ainda com pessoas com deficiência: “Descobri que eles amam dançar e participar de eventos que envolvam artes”, disse Alves (2023) que complementou: “A cultura popular é muito democrática e aceita corpos de várias idades que se adaptam ao ritmo e espaços dançantes” (Rita Alves, 2023).

Rita Alves (2023) também atua na pesquisa das manifestações das culturas “populares” brasileiras, junto aos mestres e mestras “populares” e suas comunidades, além da coordenação do projeto de extensão Dos Mestres Populares à Universidade: um diálogo de saberes<sup>71</sup>. O objetivo do projeto é trazer para o âmbito da universidade mestres e mestras de comunidades quilombolas, indígenas, do Congo (ES), de Congados (MG), de Jongos (RJ), de Carimbó (PA), de Cacuriá e Tambor de Crioula (MA), entre outras. As imagens a seguir confirmam as ações da coreógrafa junto aos estudantes do EJA e às crianças das escolas de ensino básico na qual atua.

Figura 27: Trabalho de Rita Alves (canto direito da foto) junto ao festival Folclorando



Fonte: Arquivo Pessoal da coreógrafa Rita Alves

<sup>71</sup> <https://www.companhiafolcloricadoriourfrj.com/encontro-com-mestres>

Figura 28: Apresentação do trabalho realizado com estudantes do EJA tendo como professora a coreógrafa Rita Alves



Fonte: Arquivo Pessoal da coreógrafa Rita Alves

Carolina Natal assumiu o cargo em 2017, após aprovação no último concurso para o cargo de coreógrafa. Doutora e mestre em Multimeios pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e graduada em Dança pela mesma instituição, Natal (2023) é bailarina e pesquisadora, com investigação voltada para as relações da dança na imagem em movimento, a videodança e suas relações com a tecnologia na cena expandida. Carolina realizou estágio doutoral na *Université Paris VIII* (França) tendo participado de residências artísticas na instituição. Toda sua trajetória tem grande influência no trabalho que segue construindo na UFRJ, especialmente junto ao Programa de Pós-graduação em Dança (PPGDAN). Nesse sentido, Carolina Natal (2023) tem colaborado com disciplinas relacionadas à sua pesquisa e coordena o Adentrar: imagens, dança e tecnologias, projeto custeado pelo Programa de Bolsas de Iniciação Científica e Cultural (PIBIAC). O projeto se dá com estudantes bolsistas que, junto à coreógrafa, pesquisam imagens, cenas cotidianas e possíveis interfaces com a dança e tecnologias. Desde que assumiu o cargo, Natal (2023) tem buscado, como ela mesma diz “[...] encontrar esse lugar [...]” da coreógrafa na universidade uma vez que percebeu que o “[...] cargo não é objetivo, não estabelece relação direta com as demandas contextuais” (Carolina Natal, 2023). Tal fala reafirma a dificuldade que nós, técnicas coreógrafas, muitas vezes ainda temos de entendermos como atender a demandas contextuais a partir do que está previsto em lei na nossa descrição de atividades.

Denise de Sá (2022) é coreógrafa também lotada no DEAC. É doutora e mestre em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) com especialização em Psicomotricidade e em Dança-Educação e graduada em Educação Física pela UFRJ. Durante todos os anos como técnica coreógrafa, Denise de Sá (2022) já atuou contribuindo com disciplinas nos cursos de bacharelado e licenciatura em Dança e Teoria em Dança. Entretanto, suas demais ações estão todas vinculadas ao projeto de extensão Comunidade<sup>72</sup> que coordena desde 2004. De acordo com Denise de Sá (2002), o projeto é aberto para as comunidades interna e externa, gratuito e oferece aulas de diferentes danças, com foco naquelas que favorecem o reconhecimento do saber construído na cultura “popular” como *funk*, charme, forró, afro-mix, samba, trazendo também essas danças para dentro da universidade. Os professores são, na sua maioria, estudantes da universidade e voluntários. O projeto também mantém parcerias com escolas da Rede Municipal, com o Núcleo de Arte Nise da Silveira<sup>73</sup>, com o Clube Escolar Fundão<sup>74</sup> e com o Centro de Referência de Mulheres Suely Souza de Almeida<sup>75</sup>. No Núcleo de Arte Nise da Silveira, o principal objetivo tem sido a interação dialógica com o ensino fundamental e a criação de impacto social nas comunidades de Manguinhos, Jacaré, Jacarezinho, Bonsucesso e Complexo do Alemão. Anualmente, são atendidos em média 600 (seiscentos) estudantes em 15 (quinze) turmas de diferentes modalidades que, além das danças mencionadas anteriormente, incluem balé, *zouk*, *stileto*, *sapateado* e *vogue* (De Sá, 2022).

Também são realizados pelo projeto bailes mensais de danças urbanas, danças a dois e outras danças chamadas populares como samba, por exemplo. Os bailes acontecem na universidade e as aulas abertas com mestres “populares” ou urbanos, articulados com o currículo e com os professores de disciplinas dos cursos de dança para que os estudantes

---

<sup>72</sup> [https://www.facebook.com/comuniufrj/?locale=pt\\_BR](https://www.facebook.com/comuniufrj/?locale=pt_BR)

<sup>73</sup> O Núcleo de Arte Nise da Silveira existe desde o ano de 1994. Denominado Programa de Extensão Educacional da Secretaria Municipal de Educação teve como objetivo a extensão da jornada escolar na busca de uma escola de tempo integral. O núcleo atende uma média de 450 (quatrocentos e cinquenta) estudantes com oficinas de Arte Literária, Artes Visuais, Dança, Música, Teatro. Os estudantes são oriundos das escolas municipais do entorno, numa média de 32 escolas diferentes, principalmente das comunidades do Jacarezinho, Manguinhos e Complexo do Alemão.

<sup>74</sup> O Clube Escolar Fundão é um Centro de Pesquisa e Formação em Ensino Escolar de Arte e Esporte da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro. Tem como finalidade utilizar os princípios básicos do Esporte e das Artes na Educação. O seu principal foco de trabalho é o incentivo e estimulação à participação dos estudantes em atividades esportivas e artísticas, levando-os a refletir sobre a importância destas na sua vida, no processo de crescimento pessoal e na coletividade.

<sup>75</sup> O Centro de referência de mulheres Suely Sousa Almeida teve início em 2004 funciona em cooperação com a Secretaria Especial de Políticas da Mulher e envolve os cursos de Ciências Sociais, Psicologia, Serviço Social, Educação, Direito Belas Artes, Direção Teatral, Arquitetura, Educação Física, Dança.

possam participar. Acontecem ainda mostras coreográficas para que os familiares possam acompanhar os processos dos estudantes.

Junto ao Clube Escolar Fundão, ao Núcleo de Arte Nise da Silveira e ao Centro de Referência da Mulher Suely Souza de Almeida são oferecidas oficinas de danças diversas, sempre buscando relações dialógicas com os participantes. Denise de Sá (2023) disse em nossa entrevista:

Penso esse projeto artístico a partir das ideias de Ana Mae e Paulo Freire com suas propostas de relações horizontais de conhecimento, buscando sua democratização e potencializando o saber que é construído na troca com os universitários. (Denise de Sá, 2023)

As imagens a seguir retratam ações realizadas dentro e fora do espaço da universidade, confirmando a atuação em ambos os lugares, de modo a fomentar a troca entre as comunidades interna e externa e contribuir para que pessoas de fora da universidade possam sentir-se parte dela também.

Figura 29: Comunidança na escola Nise da Silveira



Fonte: página do facebook Comunidança <https://www.facebook.com/comuniufrj>

Figura 30: Comunidança e aulas oferecidas dentro da UFRJ



Fonte: página do facebook Comunidança <https://www.facebook.com/comuniufrj>

Figura 31: Divulgação do Bailinho da Comuni



Fonte: página do facebook Comunidança <https://www.facebook.com/comuniufrj>

Ana Carolina Tannus é a técnica coreógrafa que atua na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), lotada na Coordenação do Teatro (COTEA). Antes de assumir o cargo, Tannus (2022) atuou como bailarina na Escola de Dança Teatro Guaíra e também na Têssera Companhia de Dança da UFPR e se graduou como bacharel e licenciada em Dança pela Faculdade de Artes do Paraná. Desde 2010, em sua atuação como coreógrafa

na universidade, Ana Carolina Tannus (2022) realiza atendimentos aos estudantes dos cursos de artes (dança, música, artes visuais e teatro), auxiliando com questões relacionadas a preparação corporal e outras demandas dos estudantes para trabalhos de finalização de curso. Também promove encontros de práticas corporais e *jam sessions*<sup>76</sup> com a participação de estudantes do curso de dança e do curso de música. Tannus (2022) oferece cursos de consciência corporal, suporte para as disciplinas e montagens e o Ateliê de Criação em Movimento para estimular os estudantes no exercício da prática criativa. Participa, ainda, da coordenação do Festival Entreates<sup>77</sup> que acontece anualmente na universidade e atua também como membro de bancas de defesas de final de curso de estudantes. Por meio do centro de extensão, e junto a proponentes de outros cursos, Ana Carolina Tannus (2023) oferece aulas e vivências de dança para idosos das comunidades externa e interna.

---

<sup>76</sup> *Jam Session* é o nome inicialmente dado ao encontro informal de músicos onde o improvisado era o que predominava e também nomeia o encontro de dançarinos com o foco na improvisação.

<sup>77</sup> Festival Entreates é um evento que prioriza a produção coletiva entre áreas e as trocas culturais com o público, disponibilizando oficinas gratuitas. Também acontecem mostras artísticas e rodas de conversa. O evento reúne produções desenvolvidas nos diferentes cursos do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia (Iarte/UFU), nas áreas de: Artes visuais, Dança, Música e Teatro.

Figura 32: Ana Carolina Tannus em atendimento com estudantes dos cursos de Teatro e de Dança da UFV



Fonte: Arquivo Pessoal da coreógrafa Ana Carolina Tannus

Figura 33: Jam Session promovida por Ana Carolina Tannus



Fonte: Arquivo Pessoal da coreógrafa Ana Carolina Tannus

Sobre o meu trabalho como técnica coreógrafa da UFMG, já me apresentei anteriormente, no capítulo 1. As imagens a seguir referem-se a 3 (três) tipos diferentes de ação em dança — programa de rádio, participação e assessoria de grupo de performance e condução de laboratório de corpo e movimento — reafirmando a variedade de atividades realizadas pelas técnicas coreógrafas.

Figura 34: Arte de divulgação do Dança para Ouvir e Pensar no qual Carolina Lage atuou como apresentadora e produtora nos anos de 2018 a 2020



Fonte: Arquivo Pessoal da coreógrafa Carolina Lage Gualberto

Figura 35: Performance Corpo Exibido — LECA (2019). Carolina Lage se encontra no canto esquerdo da foto



Fonte: Arquivo Pessoal da coreógrafa Carolina Lage Gualberto

Figura 36: Mostra do laboratório de corpo e movimento — LECA



Fonte: Arquivo Pessoal da coreógrafa Carolina Lage Gualberto

## 2.4 Semeadoras na escassez: técnicas coreógrafas no Norte e no Centro-Oeste

No Norte e no Centro-Oeste, há apenas 1 (um) técnico coreógrafo na região Norte, SM na UFAM e Mariana Cavalcante na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) — ambas já mencionadas anteriormente. Tendo em vista um grande território, com 19 (dezenove) universidades federais somando as instituições que estão no Norte e no Centro-Oeste, o número de técnicas coreógrafas é, de fato, muito aquém do mínimo necessário.

Mariana Cavalcante é mestre em Desenvolvimento Local pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), especialista em Dança e Expressão Corporal, graduada em Educação Física e é a coreógrafa lotada na Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Esporte. Além de dirigir a Sinapse Companhia de Dança Contemporânea da UFMS<sup>78</sup>, Mariana Cavalcante (2020) é coordenadora do Núcleo de Estudos em Dança e Movimento (NEDEM). O núcleo, além da Sinapse Companhia de Dança Contemporânea da UFMS, tem como principal ação as aulas de *jazz*, balé clássico, sapateado, forró, danças de salão e danças urbanas oferecidas para as comunidades externa e interna. Para compor o elenco da companhia, o NEDEM realiza audições periódicas e os estudantes contemplados recebem bolsa para atuarem junto ao grupo. O núcleo conta ainda com bolsistas que contribuem com a coordenação e seu desenvolvimento (Cavalcante, 2020).

Após apresentar quem somos nós, técnicas coreógrafas participantes desta pesquisa, bem como nossa diversidade de ações de dança realizadas na universidade, vislumbro questões que nos conduzem para um adensamento desta reflexão. Se as sementes são lançadas, qual é o chão no qual mobilizamos nossa dança? Existe um solo fértil de modo que sejam também férteis nossas ações na manutenção da essência democrática da universidade? Quais os elementos que constituem o terreno da universidade hoje e em que chão desejamos pisar, semear, dançar?

---

<sup>78</sup> <https://nexcenicass.ufms.br/sinapse/>



CAPÍTULO 3

**SOLO: O CHÃO DA DANÇA DAS TÉCNICAS COREÓGRAFAS**

*Debaixo do barro do chão [...]  
Onde se dança  
Suspira uma sustança [...]  
Que sobe pelos pés da gente [...]*  
Gilberto Gil

*A crise da educação no Brasil não é uma  
crise; é um projeto.*

Darcy Ribeiro, 1979.

Inicialmente, é necessário enfatizar que refletir sobre o chão da dança das técnicas coreógrafas é partir do entendimento de que a universidade está em crise. Temos vivido um período marcado por uma série de crises globais<sup>79</sup> que, de tempos em tempos, acometem diversas áreas da sociedade e repercutem umas nas outras, sempre interconectadas. A segurança global é afetada por conflitos armados, terrorismo, *ciberataques* e crimes transnacionais. As violações dos direitos humanos persistem em muitas partes do mundo, incluindo discriminação, violência, tortura e falta de acesso a condições básicas. Pandemias e outras crises de saúde pública, como a COVID-19, destacam a necessidade de sistemas de saúde resilientes e acessíveis. A crise climática e a perda da biodiversidade são desafios ambientais urgentes que afetam o planeta. A instabilidade econômica, desigualdade de renda e pobreza são realidades de milhões de pessoas globalmente. A desigualdade no acesso à educação de qualidade é um problema global.

Entre as principais fontes destas e outras crises estão o capitalismo e sua lógica de mercado. Foi a partir deste entendimento que Darcy Ribeiro<sup>80</sup>, afirmou sobre a crise da Educação brasileira. Numa palestra de nome *Sobre o óbvio*, durante um congresso realizado pela Sociedade Brasileira para a Ciência (SBPC), Ribeiro (1979) enfatizou o modelo econômico brasileiro regido pelo mercado e a estratégia das elites dominantes no país de modo a permanecerem no poder: a manutenção de cada vez mais gente sem conhecimento para a sustentação das elites. Ao encerrar sua palestra, Ribeiro (1979) apontou a única defesa possível para essa estratégia: que os espaços de Educação se comprometessem com a Educação de sujeitos socialmente excluídos.

Boaventura de Sousa Santos (2021), acerca da ação do capitalismo no mundo, afirma que é desde a década de 80 que temos presenciado uma mudança significativa que conferiu prioridade absoluta ao pensamento mercadológico em detrimento do Estado e

---

<sup>79</sup> Para mais informações sobre as crises citadas, consulte os sites das seguintes instituições verificadas nesta investigação: Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas (IPCC) <https://www.ipcc.ch/>; Banco Mundial <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil>; Organização das Nações Unidas (ONU) <https://brasil.un.org/pt-br>; *Crisis Group* <https://www.crisisgroup.org/>.

<sup>80</sup> Discurso completo disponível no site Biolinguagem: [http://www.biolinguagem.com/ling\\_cog\\_cult/ribeiro\\_1986\\_sobreobvio.pdf](http://www.biolinguagem.com/ling_cog_cult/ribeiro_1986_sobreobvio.pdf). Acesso em 27 de janeiro de 2023.

da comunidade. Tal movimento tem acontecido de maneira notória na onda global de privatização dos bens coletivos tais como serviços de saúde e de educação, por exemplo, evidenciando a crescente mercantilização da vida coletiva. Tanto o Estado quanto a sociedade civil passaram a ser administrados e avaliados pela lógica do mercado, com critérios de rentabilidade do capital e foi nesse contexto que as universidades públicas foram submetidas à lógica capitalista com “[...] os *rankings* internacionais, proletarização dos professores e a conversão dos estudantes em consumidores de serviços universitários” (Santos, 2021, p. 268).

O desejo de privatização das universidades insere-se no âmbito global do capitalismo e se dá por inúmeras razões. Uma delas se relaciona com o foco na eficiência e no lucro que instituições privadas podem gerar, podendo resultar em gestões mais enxutas e em fontes alternativas de financiamento, como mensalidades mais altas e parcerias com empresas, por exemplo. Uma das razões mais citadas para a privatização é a redução dos custos para o Estado, transferindo tal responsabilidade para o setor privado e, assim, reduzindo a pressão sobre os recursos públicos.

A privatização das universidades desconsidera os inúmeros possíveis ônus e más consequências de sua implantação. A exclusão social de grupos vulneráveis é uma dessas consequências uma vez que a privatização resultará em pagamento de mensalidades, agravando as desigualdades sociais ao dificultar o acesso de grupos de baixa renda ao Ensino Superior. Também se corre o risco de priorização do lucro em detrimento da Educação, podendo levar a práticas questionáveis como redução de custos com professores e infraestrutura e pouco investimento em pesquisa e extensão. Devem ainda ser considerados os desafios para a pesquisa científica trazidos pela privatização uma vez que a pesquisa científica muitas vezes depende de financiamento público e de autonomia acadêmica que podem ser ameaçados quando a pesquisa é fortemente orientada para o mercado e a lucratividade.

A universidade pública, o chão desta pesquisa, como qualquer instituição, enfrenta desafios e apresenta uma variedade de aspectos positivos e negativos. Ela pode ser palco de meras reproduções de conhecimento, perpetuar desigualdades de classe e promover uma competição desenfreada por recursos e posições. Entretanto, também pode ser um lugar rico em criatividade, capaz de superar tais desigualdades e de fomentar colaborações científicas bem como expressões artísticas e culturais (Salles, 2020). Nesse sentido, manter a universidade pública não é apenas preservar uma estrutura institucional; é proteger um ideal. É afirmar que a Educação e o conhecimento não podem ser

subjugados ao domínio do mercado e ao lucro. É reconhecer que a missão da universidade vai além das paredes da sala de aula, incluindo a formação integral de sujeitos críticos e conscientes de sua responsabilidade na construção de uma sociedade mais justa. Entretanto, ainda que estejamos sob um governo facilitador do diálogo<sup>81</sup> e promotor de mudanças e melhorias na área da Educação de modo geral, permanecem consequências e ameaças de governos anteriores.

Sob essa perspectiva, diante das reverberações do governo anterior (2018-2022), seu desejo capitalista de privatização das universidades, e de ameaças que permanecem, ainda que veladas, é primordial que nos façamos perguntas: qual universidade queremos? Mais que isso: a universidade em crise, pressionada e abalada pelos modos mercadológicos, pode se manter acessível e plural e fortalecer sua essência democrática? O que caracteriza o chão da universidade em que estamos? Ao considerar as ações de dança das técnicas coreógrafas, qual é o chão onde são semeadas tais ações? Pode a mobilização da dança adubar esse chão de modo a contribuir para sua fertilidade democrática?

A reflexão acerca destas perguntas se dá neste capítulo, principalmente, a partir de André Lepecki (2010; 2012; 2016; 2017); Antônio Albino Canelas Rubim (2016); Boaventura de Sousa Santos (1989; 2004; 2010; 2020; 2021); Cássio Hissa (2002; 2004; 2011; 2017); Cristovam Buarque (1994; 2008); Franklin Leopoldo e Silva (1995; 2001; 2006) e João Carlos Salles (2020; 2022). Destaco que, ao fazer menção à universidade federal brasileira, não busco generalizar todas as universidades de maneira homogênea. Reconheço que cada universidade possui particularidades contextuais distintas. Ademais, entendo cada universidade como uma entidade multifacetada, sendo muitas universidades em uma. Nesse sentido, ao utilizar a terminologia universidade federal brasileira neste contexto de pesquisa, refiro-me especificamente às instituições que contam com a presença de técnicas coreógrafas atuantes.

É sempre imperativo considerar a necessidade de uma universidade que promova a diversidade de pensamento, a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento humano; uma universidade comprometida com a busca do conhecimento, não apenas para o benefício individual, mas para o bem comum, portanto, democrática<sup>82</sup>. Para pensar sobre a universidade que temos e buscando responder a pergunta “onde estamos?”, discorrerei

---

<sup>81</sup> Governo 2023-2026.

<sup>82</sup> No próximo capítulo, discorrerei com mais profundidade sobre a noção de democracia adotada nesta pesquisa.

sobre os impactos do projeto moderno, principalmente capitalista, na universidade federal brasileira, dando a esta contornos de uma instituição fabril. No desejo de vislumbrar a universidade que queremos, proponho a reflexão sobre uma universidade cada vez mais democrática tendo como ponto de partida o exercício da utopia.

Enfrentamos os desafios e crises contemporâneos, unindo esforços para reafirmar e fortalecer a universidade como um espaço de aprendizado crítico, de pesquisa significativa e de engajamento social. Somente ao defender e promover uma universidade verdadeiramente democrática é possível garantir que ela cumpra sua missão essencial na sociedade e contribua para um futuro mais justo e equitativo. As técnicas coreógrafas compõem o grupo de semeadoras da democracia dentro da universidade e, para melhor compreensão desta sementeira, meu objetivo é refletir sobre qual é o chão no qual mobilizamos nossa dança. Existe um terreno propício para que nossas ações germinem e floresçam? Quais são os elementos que compõem o substrato da universidade na qual estamos e onde almejamos semear, construir e fincar um futuro democrático?

### **3.1 O chão onde danço: a universidade em que estamos**

Proponho aqui uma reflexão sobre as universidades das quais eu e minhas colegas coreógrafas fazemos parte. Falo de universidades federais brasileiras onde também estão tantos outros técnicos administrativos, professores e estudantes, vindouros das mais variadas culturas e conjunturas resultando numa diversidade de sujeitos. Para refletir sobre essa universidade, precisamos considerar seus ritmos, modos e dinâmicas. É necessário que tenhamos em mente que o chão da universidade é tecido pelos mundos desses sujeitos diversos, marcado pelos modos de vida que os constituem e suas singularidades e que, por isso, não pode ser liso, plano e sem fendas e texturas. Entretanto, “[...] o chão da modernidade é o terreno colonizado, alisado e terraplanado [...]” (Lepecki, 2017, p. 43), e pode incluir o chão da universidade federal brasileira onde estão também as técnicas coreógrafas.

Santos (2021) aponta que, no decorrer do século XX, o paradigma da modernidade ocidental se construiu a partir de alguns elementos:

[...] a ciência como único conhecimento rigoroso, a lógica das dicotomias hierárquica (indivíduo-comunidade, sociedade-natureza, imanente-transcendente), a monocultura do tempo linear, do

universalismo abstrato, da hierarquia entre escalas e da produtividade definida pelas relações de produção dominantes. (Santos, 2021, p. 248)

Acerca da Educação, complementa as ideias de Santos (2021) o que Jorge Larrosa (2017) diz sobre a Educação moderna ser “[...] a tarefa do homem que faz, que projeta, que intervém, que toma a iniciativa, que encontra seu destino na fabricação de um produto, na realização de uma obra.” (Larrosa, 2017, p. 241). Nesse sentido, a ênfase na realização de produtos tangíveis e na concretização de obras sugere uma abordagem pragmática da Educação, destacando o ensejo de alcançar resultados mensuráveis e tangíveis. No entanto, tal concepção, ao considerar apenas o produto final, não considera o desenvolvimento integral dos sujeitos e a promoção de uma aprendizagem significativa, que considera suas subjetividades.

De fato, a universidade pública tem sido pressionada a funcionar a partir de uma lógica moderna, visando a atender às demandas sociais numa perspectiva privada com foco na produtividade, na rentabilidade e na eficiência. Tal modo de funcionamento está diretamente relacionado ao caráter duplo e contraditório da universidade de ser o mundo e, ao mesmo tempo, a sua própria negação, sua crise e a sua razão geradora. Sua duplicidade se revela quando nela enxergamos o pensamento moderno capitalista bem como as possíveis possibilidades de subversão a tal pensamento.

Qual é a universidade que temos? Que chão é esse o da universidade de pegadas apagadas pelo projeto moderno? É importante considerar o dinamismo intrínseco à ideia de universidade que se edifica a partir do que nela é preservado e do que nela é renovado. Tal duplicidade ressalta a complexidade inerente à evolução da universidade, sugerindo que a compreensão do momento presente requer uma abordagem mais ampla que considere tanto a continuidade quanto a mudança. Esse enfoque remete à necessidade de uma análise crítica e contextualizada da universidade, reconhecendo sua história multifacetada e as influências que moldaram sua trajetória.

Nesse sentido, a apresentação que Cristovam Buarque (2008) faz da universidade nos seus primórdios contribui para este momento da tese. O autor apresenta a universidade dos seus primeiros mil anos que, movida pelo desejo de ampliar o conhecimento medieval na Europa e oferecer liberdade intelectual para além dos muros dos conventos, se apresentou como um gesto democrático. Tal gesto da universidade tinha como vetores democratizantes a prática política no enfrentamento de ordens estabelecidas, o papel de ser disseminadora de ideias, a derrubada das castas sociais que

constituíam o mundo e o oferecimento do seu conhecimento a uma maior parte da população. Entretanto, no início do seu segundo milênio, a universidade passou a pertencer a somente um dos lados — o dos ricos (Buarque, 2008). Esta universidade atuou como instrumento de desigualdade, criando e mantendo privilégios ao invés de derrubá-los.

Franklin Leopoldo e Silva (2006) aponta que é desde a sua origem que a universidade está imersa em dilemas criados por ela mesma e pelo contexto que a circunda que se condensam na necessidade de se afirmar sem perder a sua singularidade. Desde o seu início, deparar-se com a contradição que surge entre nutrir uma consciência corporativa e uma consciência pública tem sido uma dificuldade subjacente que emerge da necessidade de se afirmar e de aspirar a universalidade. Leopoldo e Silva (2006) diz da tarefa de forjar a universalidade a partir da construção singular de uma criação cultural a qual deve se harmonizar com os contextos objetivos de sua era sem diluir sua identidade distintiva.

Nesse sentido, a universidade vive um desafio pela duplicidade de ser moldada pela sociedade enquanto simultaneamente se requer que atue de maneira crítica em relação a essa mesma sociedade. Apesar de apresentar contornos de uma universidade fabril é da universidade que surgem promessas de igualdade e de “[...] respeito à diversidade, à autonomia e ao exercício coletivo; o necessário lugar da reflexão e da crítica encaminhadas à própria sociedade da qual emerge” (Hissa, 2017, p. 67).

A duplicidade da universidade é evidenciada em sua história, manifestando-se tanto na relação com o Estado quanto na subordinação à Igreja, nas respostas às demandas da sociedade e na assimilação do contexto econômico-social. A dupla necessidade de “[...] recriar a sua época sendo ao mesmo tempo uma criação do seu tempo [...]” (Leopoldo e Silva, 2006, p.195) é tensionada pelo perfil corporativo que atravessou a universidade pública, especialmente desde a revolução da modernidade, quando firmou a autonomia da ciência em relação aos costumes e regras religiosos.

A partir dos anos 1930, a universidade assumiu o papel de mobilizadora e consolidadora de uma revolução técnica e foi o centro de geração do saber da sociedade de consumo, transformando-se no agente da modernização, com seus cursos voltados bruscamente para as carreiras técnicas. Entretanto, Buarque (2008) reforça que, apesar da capacidade da universidade em desafiar paradigmas por meio da inovação técnica, ela encontrou barreiras e dificuldades quando se tratava de questionar o seu próprio rumo ou propósito fundamental. Tal entendimento aponta para uma dualidade na atuação da

universidade, onde a capacidade de inovação e resistência se manifestou em determinados domínios, mas foi limitada acerca de uma reflexão mais profunda sobre sua própria natureza e orientação.

A crise mundial, agravada no início do século XXI, segue fortemente presente na universidade federal brasileira que permanece uma instituição pública, mas que, ao longo dos anos, sofre ataques e pressões para que, cada vez mais, se conforme ao modo mercadológico capitalista. O panorama educacional brasileiro tem sido marcado por uma complexa interação entre políticas governamentais, agendas político-ideológicas e os desafios inerentes à gestão e financiamento das universidades públicas. A trajetória recente evidenciou uma série de medidas que ecoam as influências de políticas anteriores orientadas pelo neoliberalismo, com impactos significativos no cenário acadêmico e científico do país. Exemplo disso foram os cortes orçamentários anunciados em 2019 que representaram um golpe considerável para as universidades públicas brasileiras, comprometendo não apenas sua infraestrutura física, mas também sua capacidade de conduzir pesquisas e atividades acadêmicas. O impacto negativo se estendeu aos órgãos de fomento à pesquisa como o CNPq e a CAPES, cujos cortes afetaram diretamente o avanço científico nacional. Ainda que diante de um governo mais aberto ao diálogo<sup>83</sup>, o orçamento previsto para 2023 se apresentou inferior às necessidades das universidades e o Projeto de Lei Orçamentária 2024 para as universidades federais prevê um montante ainda menor que o do ano anterior.

O desejo de descaracterização da universidade como serviço público tem como momento determinante o período do Relatório Atcon, que propunha mudanças institucionais buscando que a universidade fosse capaz de gerar uma “mudança social” (Fávero, 1990, p.55). Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero (1990), em seu texto *Da universidade ‘Modernizada’ à Universidade Disciplinada: Atcon e Meira Mattos*, diz sobre o Movimento de Reforma Universitária referindo-se à reforma feita nas universidades brasileiras nas décadas de 50 e 60 e explicitando que ela não se deu apenas no Brasil, mas englobou diversos países da América Latina.

Rudolph Atcon<sup>84</sup>, segundo Fávero (1990), a partir de 1951, desenvolveu diversos trabalhos no Brasil, atuando no campo do ensino superior que se iniciou nos primeiros

---

<sup>83</sup> Governo 2023-2026.

<sup>84</sup> Rudolph Atcon nasceu na Grécia, recebeu educação alemã e naturalizou-se norte-americano — país onde teve uma ampla formação com graduação em engenharia civil (1943) e artes liberais (1951) e pós-graduação em filosofia das ciências e lógica simbólica.

anos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — CAPES e, na década de 1960, participando dos acordos do Ministério da Educação Brasileiro — MEC com o *United States Agency for International Development* — USAID. Tais acordos visavam à criação de convênios para estimular a Educação brasileira por meio de assistência técnica e financeira, numa reforma do sistema existente. Em 1967, Atcon fortaleceu a criação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras — CRUB, onde atuou como secretário executivo. Em declaração endereçada à UNESCO, Atcon relata ter estado em 1957 no Chile onde criou e escreveu a *Reforma na Universidad de Concepción*.

De acordo com as afirmações de Atcon nesse Relatório, o antigo modelo de universidade era “ineficiente”, sendo necessária uma ação modernizadora que almejava avanços tecnológicos e econômicos. Tal entendimento pressupunha que o sistema da universidade era ineficaz porque não supria as necessidades do mercado, além de ser em si um modelo oneroso, que, tendo em vista o retorno dado, entendido como pouquíssimo, não justificava tamanhos investimentos financeiros. Por isso, Atcon propôs a Reforma Administrativa da Universidade que, em seu entendimento, deveria implantar um sistema administrativo semelhante ao de uma empresa privada e não ao do serviço público (Atcon, 1966).

Ao contrário do que existia, o relatório sugeria um modelo de universidade composto a partir de uma visão empresarial, substituindo cátedras e faculdades, por centros e departamentos, por exemplo, entre outras muitas mudanças. O relatório também trazia um diagnóstico acerca do estrangulamento no canal de acesso à universidade e o que se sucedeu no Brasil foi a busca dos governos do período de ditadura militar por expandir o número de vagas e encontrar modos para que tal ampliação não significasse um grande investimento. Desde então, para não assumir os gastos, por repetidas vezes, o poder público incorporou o argumento de que a privatização do Ensino Superior poderia cumprir uma função complementar na falta de condições do Estado.

Desse movimento privatista, Leopoldo e Silva (2001) destaca duas consequências sendo a primeira o surgimento em massa de instituições de ensino superior privadas<sup>85</sup> que abriu as portas do ensino universitário para a classe média, suprimindo uma crescente demanda. Basta considerarmos o grande salto de privatização que ocorreu a partir da década de 1980 com o número de instituições privadas de ensino superior quatro vezes

---

<sup>85</sup> O Conselho Federal de Educação aprovou 759 solicitações de criação de instituições de ensino superior privadas entre 1968 e 1972.

maior que das públicas até o ano 2000 (TRINDADE, 2000). A segunda consequência é o fato de que o caráter peculiar empresarial dessas instituições implicou em um perfil de Educação Superior consideravelmente distinto daquele oferecido pelas instituições públicas, focado em critérios de eficiência e lucratividade e busca de oportunidades comerciais. É importante destacar que esse pensamento mercadológico estava em sintonia com o regime autoritário que via a universidade como uma instituição formadora de “recursos humanos” em consonância com a ideologia de desenvolvimento e segurança nacionais (Leopoldo e Silva, 2001).

Se antes, o ensino privado estava embutido na opção dos governos de ditadura (Leopoldo e Silva, 2001), a sua expansão se deu pelo entendimento de mercado como critério universal. O neoliberalismo — modelo econômico capitalista crescente desde a década de 1980 — passou a regular ações do Estado e as áreas sociais de serviço público perderam prioridade quando consideramos as propostas de governo e as políticas públicas. Cada vez mais influenciado pelo poder do capital financeiro global, esta versão do capitalismo colocou sob sua própria égide todas as esferas sociais, especialmente saúde, educação e segurança social, transformando-as em possibilidades de investimentos privados cujo principal objetivo é gerar o máximo de lucro para os investidores. Tal modelo negligencia a ideia de serviço público, deixando de lado os princípios de cidadania e os direitos humanos (Santos, 2020).

Diante dessas prioridades do Estado, a universidade, por ser uma instituição pública e por sua inserção social, sofreu as consequências. Como já dito anteriormente, o discurso que critica as universidades insiste em afirmar que elas não são um investimento viável e que o governo deveria se eximir de financiar o Ensino Superior. Contudo, é fundamental compreender que uma universidade não deve ser encarada meramente como um empreendimento comercial. As universidades operam em uma dinâmica na qual o investimento de recursos, desde que direcionados de maneira eficiente para suas atividades principais e devidamente supervisionados pelas instâncias autônomas da instituição, não se configura como um desperdício. Além disso, paradoxalmente, esse investimento também contribui para a melhoria da Educação Fundamental, uma vez que esta não pode alcançar padrões de qualidade adequados sem a pesquisa e o ensino de nível superior (Salles, 2020).

A ação de critérios capitalistas dominantes e, por vezes, a pressão externa para que a própria universidade pública tome como modelo o perfil mercantil de organização privada (Leopoldo e Silva, 2006) fazem com que se atribua a ela a função de servir

diretamente a interesses capitalistas e mercadológicos, numa visão tecnocêntrica. A perspectiva mercadológica neoliberal visa a transformar cidadãos em consumidores e, conseqüentemente, a universidade se torna um serviço ao qual é possível acessar mais pela via do consumo que da cidadania. Salles (2022) atenta para a prosperidade dessa visão que pode ser percebida pelos cortes orçamentários, contingenciamentos e bloqueios no que diz respeito às universidades. Tal visão também se manifestou no desrespeito do governo anterior<sup>86</sup> ao princípio da autonomia da universidade, sem entendê-la diferente de outras instituições, uma vez que “[..] sua gestão é determinada, não por princípios abstratos que valeriam para uma empresa qualquer, mas sim por suas finalidades, seu tempo próprio e sua história” (Salles, 2022, s/p).

Boaventura de Sousa Santos (2008) reafirma que a pressão externa privatista da mercantilização do conhecimento busca reduzir o compromisso social da universidade à sua habilidade de gerar conhecimento economicamente viável, ou seja, passível de comercialização (Santos, 2008). Tal pressão se relaciona com o intuito de anular a diferença entre organização empresarial e instituição pública. Santos (2020) ressalta, ainda, que o Estado assim como a sociedade civil passaram a ser administrados e submetidos à avaliação através da ótica mercadológica, considerando critérios de eficiência econômica do capital social.

Foi também Santos que, em 2004, ao discorrer sobre a universidade no mundo, identificou dois processos de sua mercadorização. O primeiro se deu no início da década de 1980 até meados de 1990 com expansão e consolidação do mercado nacional universitário que significa o crescimento de instituições privadas de Ensino Superior e incorporação de dinâmicas de competição, comercialização e avaliação baseadas em critérios econômicos. O segundo processo se deu a partir do final dos anos 1990, junto ao mercado nacional, quando surgiu o mercado transnacional da Educação Superior e universitária que se transforma, segundo o autor, em solução global dos problemas da Educação por parte do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio que reforça dizendo: “[..] está em curso a globalização neoliberal da universidade” (Santos, 2004, p.20). Em ambos os processos, a Educação, vista como bem social, passou a ser encarada também como uma mercadoria transacionável, não se limitando ao âmbito nacional, mas inserindo-se num âmbito global. Assim, dois processos marcantes aconteceram durante os primeiros anos de 2000: o desinvestimento do Estado na

---

<sup>86</sup> Refiro-me ao período de 2018 a 2022.

universidade pública e a globalização mercantil da universidade. Observamos que tal projeto global de política universitária tentou mudanças a partir da ideia de rentabilidade, distorcendo o entendimento sobre quais são os bens públicos e obrigações do Estado.

Em 2021, durante a pandemia de COVID-19 e atualizando suas ideias sobre a crise universitária global, Santos (2021) disse do forte ataque de duas forças globais à universidade e à Educação de modo geral. Uma delas relaciona-se com o capitalismo educativo pelo qual a universidade passou a ser compreendida pelos preceitos da privatização, concebida como área de investimento potencialmente lucrativo. Tal ataque acabou gerando sérias crises econômicas dentro das universidades que se viram desfiguradas, sem qualquer visão de missão social. O segundo ataque tem como força propulsora a ultradireita ideológica<sup>87</sup>, concebida pelo conservadorismo, muitas vezes, formulada em termos religiosos (Santos, 2020). Este ataque se caracteriza por ser portador de uma ideologia extremamente conservadora e que entende que todo o pensamento crítico, livre e independente visa a subverter as instituições e desestabilizar a ordem social. Nessa perspectiva, a universidade pública é o berço de onde nascem os esquerdistas e onde se dissemina o marxismo cultural que era uma expressão usada pelo Nazismo para “[...] demonizar os intelectuais de esquerda, muitos dos quais eram judeus” (Santos, 2020, p.2). Apesar de terem bases de sustentação diferentes, ambas as forças trabalham para um mesmo duplo objetivo: dar fim à produção e fomento de conhecimento plural, diverso, crítico e livre produzidos no contexto educacional e universitário bem como minar a confiança em alternativas que possam salvar a universidade da crise estabelecida.

Acerca da crise na universidade, é de suma importância que entendamos que tal crise se relaciona com uma crise geral que, ao contrário do que se pode pensar, antecede a pandemia da COVID-19, tendo como causador o já mencionado crescente neoliberalismo, desde a década de 1980. Ademais, a crise da universidade, que deveria

---

<sup>87</sup> De modo geral, a ultradireita ideológica é compreendida como aquela que representa uma corrente política e social que se posiciona no extremo do espectro político à direita, caracterizada por uma adesão a valores, crenças e práticas conservadoras acentuadas, um nacionalismo acentuado e uma abordagem autoritária em relação ao governo e à sociedade. Os ultradireitistas tendem a defender valores tradicionais, muitas vezes baseados em interpretações literais e descontextualizadas de textos religiosos, e a resistir a mudanças sociais, culturais e políticas que desafiem essas crenças. Entretanto, Marilena Chauí (2019) aponta uma nova ultradireita. Em formas totalitárias anteriores, o Estado absorvia a sociedade instituindo a sua estatização. Ao contrário, na nova ultradireita, também chamada pela autora de totalitarismo neoliberal, a forma da sociedade absorve o Estado, tendo como referência central o mercado (Chauí, 2019, s/p).

ser excepcional, se tornou, como diz Santos (2021), uma crise permanente. Tal condição gera ainda mais dificuldade em sair da crise. Isso porque, enquanto a crise tem o caráter de excepcionalidade, ainda é possível descobrir seus fatores causadores e tentar eliminá-los. Quando se trata, porém, de uma crise permanente, ela própria se torna a “[...] causa que explica todo o resto” (Santos, 2021, p.25).

Ao refletir sobre a crise da universidade é fundamental considerar o que chamo de instrumentalização da crise. Com isso quero dizer que, ao surgir uma crise, seja financeira, social ou ambiental, ela muitas vezes é usada como justificativa para cortes em políticas sociais, deterioração de condições de trabalho e uma série de medidas que impactam negativamente a vida das pessoas e fortalecem desigualdades e dificuldades de acesso. Tendo isso em mente, por que a crise da universidade é perpetuada ao invés de ser enfrentada e resolvida? Uma das respostas pode ser encontrada ao considerarmos os últimos quarenta anos e compreendermos que a pandemia apenas agravou a situação que já era crítica. Nesse sentido, uma das razões para a perpetuação da crise é o fato de que a sua manutenção serve para legitimar a concentração extrema de riqueza nas mãos de poucos enquanto a maioria sofre as consequências da austeridade e da desigualdade (Santos, 2021).

A universidade, que deveria ser um espaço de plena diversidade, liberdade e produção crítica do saber encontra-se em uma encruzilhada. Por um lado, há a pressão para se adequar às demandas do mercado. Por outro lado, persiste a necessidade de manter seu papel crítico e transformador na sociedade, desafiando as estruturas de poder e buscando uma educação verdadeiramente emancipadora. Superar a crise na qual a universidade está significa avaliar o chão de hoje e fortalecer a universidade que valoriza o conhecimento como um bem comum, que promove a democracia e que está comprometida com a formação de cidadãos.

#### 4.2.1 *Chão pavimentado: o projeto de modernidade*

Sobre o projeto de modernidade, Cássio Hissa (2011) nos lembra que moderno se trata de um tempo que se sobrepõe a outros tempos e histórias. A essência do projeto de modernidade transcende os limites temporais e permeia as estruturas sociais desde os tempos coloniais e continua a se manifestar nos dias atuais, carregando consigo a anulação do sujeito, o apagamento do outro e suas diferenças, a sobreposição do indivíduo ao sujeito coletivo por modos de subjugar e por formas de poder e de controle.

Santos (2021) diz que a injustiça social se fundamenta na injustiça cognitiva e que, nesse sentido, a “[...] monocultura do conhecimento rigoroso é a mais poderosa porque participa na sustentação de todas as outras monoculturas[...]” (Santos, 2021, p.287), transformando a ciência moderna em critério único de verdade e considerando inexistente tudo que não coincide com ela. Nessa perspectiva, é fundamental que se investigue outras epistemologias e que se estimule a interdependência e complementaridade entre os saberes científicos e outros (Santos, 2021).

Desse modo, considerar e problematizar sobre as formas de poder e controle na universidade e o modo como elas perpetuam desigualdades e injustiças é fundamental. A modernidade (e o capitalismo), longe de ser uma entidade estática e imutável, é um campo de batalha onde lutas por justiça, equidade e reconhecimento das diferenças são travadas.

### *3.1.2 Chão oprimido: a dominação do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado*

Sustentando o projeto de modernidade está a tríade capitalismo, colonialismo e patriarcado. Santos (2021) diz que o agravamento do capitalismo implica o agravamento articulado destes três pilares da dominação no nosso tempo. Tão grande é a ligação entre os três que será ilusória, conforme Santos (2021), qualquer reforma que se dirija apenas a uma das dimensões da dominação. Apesar de não ser intuito desta pesquisa o aprofundamento reflexivo sobre colonialismo e patriarcado (sobre o capitalismo, venho discutindo ao longo deste capítulo), é fundamental que alguns apontamentos acerca destes temas sejam feitos.

De modo geral, reconhece-se que o colonialismo é um fenômeno complexo e multifacetado, com consequências profundas, principalmente nas sociedades maculadas por desigualdades históricas. Nesse sentido, o trabalho de pensadores como Amílcar Cabral (2016), Anibal Quijano (1992), Boaventura de Sousa Santos (2010), Frantz Fanon (2008), entre outros, tem sido fundamental para compreendermos os modos pelos quais o colonialismo deixou profundas marcas nas sociedades e, inclusive, nas universidades federais brasileiras. Dessa forma, o colonialismo é um tipo de relação de poder que ainda se dá de inúmeras maneiras e com diversas ramificações na sociedade contemporânea. É possível observar sua herança não somente nas relações sociais, na cultura, nos direitos humanos, mas também na economia global. Sendo amplamente discutido em nossos dias, é importante verificarmos as reflexões dos estudiosos e teóricos sobre esse tema.

Para Frantz Omar Fanon (2008), o elemento estruturante do sistema colonial e o elemento constituinte da cultura de um povo colonizado é o racismo, não sendo possível, portanto, subjugar sujeitos sem os inferiorizar. Como exemplo, cita o fato de que, apesar de princípios democráticos afirmados por alguns países como Inglaterra, Bélgica ou França, ainda predomina a existência de uma maioria racista que se afirma contra estes países, evidenciando que um país colonial é um país racista.

Anibal Quijano (1992), após analisar a situação latino-americana, introduziu a ideia de colonialidade do poder, referindo-se a um sistema de poder que permanece após o colonialismo político e que continua a moldar relações globais, especialmente nas Américas. Ao dizer que “[...] a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista” (Quijano, 1992, p. 73). Ele destaca, ainda, a forte relação existente entre colonialidade e capitalismo. Colonialidade é um termo que, portanto, evidencia o caráter estrutural da sociedade e problematiza o fato de que o fim do colonialismo político não significa o término dos modos coloniais.

Já Amílcar Cabral (2016) abordou a questão colonial sob uma perspectiva de ordem prática e estratégica, enfatizando, entre outras questões, a importância de preservar e valorizar as culturas locais como parte integrante da luta contra o colonialismo. Boaventura de Sousa Santos (2010) concentra-se nas implicações contemporâneas do colonialismo, com atenção especial ao contexto global. O autor propõe a ideia de Epistemologias do Sul ao reconhecer a existência de múltiplos conhecimentos e perspectivas que não são necessariamente ocidentais, defendendo uma abordagem pluralista do conhecimento e da justiça social, que reconheça e valorize as vozes e saberes das culturas colonizadas e marginalizadas.

É fundamental que consideremos as formas coloniais em nosso meio para pensar sobre o modo como a dominação colonial está conectada à modernidade bem como pode afetar universidades públicas brasileiras. O legado colonialista, além de dificultar o acesso ao ensino superior, também contamina o modo como o conhecimento é construído, partilhado e valorizado. Nesse sentido, é necessário compreender que as instituições de ensino superior não escapam às questões oriundas do colonialismo. As marcas do colonialismo, o racismo estrutural e institucional, podem se manifestar de várias formas nas universidades.

Apesar de ser amplamente reconhecido que a Educação é uma via crucial para promover a igualdade racial, paradoxalmente, as universidades podem se transformar em espaços onde o preconceito acontece. O racismo estrutural não se limita à discriminação

direta ou à desvalorização das culturas e conhecimento de povos marginalizados. Ele pode se manifestar por meio da exclusão sistemática das narrativas, idiomas e saberes desses grupos, ainda presente em algumas instituições. Esse fenômeno se reflete na escassa representação de indivíduos indígenas e negros, principalmente entre professores e gestores<sup>88</sup>. Faz-se necessário refletir sobre a história da universidade e sobre como os campos disciplinares e as formas de conhecimento estão marcados por uma racionalidade moderna.

Acerca do colonialismo, seu legado se reflete na desigualdade de acesso à Educação Superior no Brasil. Reconhecendo os grandes avanços acerca desta questão<sup>89</sup>, é fundamental refletir sobre o fato de que ainda predomina a realidade na qual populações indígenas, negras e de baixa renda enfrentam barreiras significativas para entrar nas universidades públicas, revelando um sistema que perpetua as desigualdades sociais. Nesse sentido, é possível também notar resquícios da experiência colonizadora e de escravidão no Brasil revelados pelo fato de que, apesar, por exemplo, do recente ingresso de sujeitos excluídos até então na universidade, ainda é necessário ampliar tal ingresso e, principalmente, favorecer a permanência na universidade dos diversos sujeitos e seus saberes pertencentes às diversas culturas, especialmente de negros e negras, quilombolas e indígenas.

A outra forma de dominação junto ao capitalismo mencionada é o patriarcado. A falecida queniana Wangari Maathai, ganhadora do prêmio Nobel da Paz, disse que “[...] quanto mais perto do topo chegamos, menos mulheres encontramos.” (Maathai, 2000 *apud* Adichie, 2012, p. 20). Chimamanda Ngozi Adichie (2012), uma mulher negra e feminista com importantes reflexões sobre esse tema, também nos diz que o mundo é governado pelos homens e nos lembra que, apesar de termos evoluído em muitos aspectos, nossas ideias de gênero ainda são insuficientes. Adichie (2012) defende que o feminismo não deve ser visto como um movimento exclusivamente voltado para as mulheres, mas como uma busca por igualdade de gênero que beneficia toda a sociedade.

---

<sup>88</sup>Sugiro a leitura do artigo Racismo Estrutural no Ensino Superior.

Disponível em <https://desafiosdaeducacao.com.br/racismo-estrutural-ensino-superior/> Acesso em 27 de janeiro de 2024.

<sup>89</sup> O universo acadêmico brasileiro teve transformações significativas entre os anos de 2007 e 2018 acerca da inclusão de estudantes de baixa renda, indígenas, negros, pessoas com deficiências e outras minorias. Cito o programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído em 2007 e o sistema de cotas destinado a estudantes da escola pública, negros e indígenas, implementado em 2012.

Junto à voz de Adichie, destaco a de Djamila Ribeiro (2018), bell hooks<sup>90</sup> (2018) e Linda Nochlin (1989) que oferecem perspectivas valiosas sobre questões acerca do patriarcado e do feminismo, contribuindo para a promoção da igualdade de gênero em diferentes contextos e disciplinas.

bell hooks (2018) defende a interseccionalidade das opressões, ou seja, como diferentes formas de opressão como sexo, raça, classe social, entre outras, se entrelaçam e influenciam as experiências das mulheres. Nesse sentido, promove que a ideia de que a mudança real só pode ocorrer quando pessoas de diferentes origens e perspectivas trabalham juntas para desafiar as estruturas de poder vigentes.

A historiadora de arte Linda Nochlin (1989) explora as barreiras históricas e sociais que impediram as mulheres de alcançar o reconhecimento e sucesso nas artes, argumentando que as instituições e estruturas patriarcais, historicamente, excluíram as mulheres das oportunidades de educação e exposição e que tal processo resultou na sub-representação das mulheres na história da arte. Nochlin (1989) enfatiza a importância da análise crítica das estruturas de poder e discriminação de gênero na arte e na sociedade em geral.

Em seus trabalhos e suas propostas, Djamila Ribeiro (2018) aborda os entrelaçamentos entre patriarcado e racismo, argumentando que as mulheres negras enfrentam desafios específicos resultantes da interação desses sistemas de opressão. Ribeiro (2018) também promove a luta contra todas as formas de opressão e desigualdades sociais e destaca ainda a importância do feminino negro como uma abordagem que reconhece as experiências únicas das mulheres negras.

Considerando questões levantadas por estas estudiosas, ao relacioná-las com a universidade, é possível notar indicadores que revelam como o patriarcado e o machismo continuam a ser desafios significativos nas universidades públicas brasileiras, afetando a representatividade, o progresso na carreira e a vida acadêmica das mulheres. De acordo com a coletânea *Panorama da violência contra mulheres nas universidades brasileiras e latino-americanas*, publicada em 2022, autores de diferentes países apontam as mulheres (também pessoas negras e LGBT) como principais alvos do assédio. As situações abrangem uma ampla gama de episódios, desde formas mais sutis de assédio até outras

---

<sup>90</sup> bell hooks (em minúsculas) é o pseudônimo escolhido por Gloria Jean Watkins em homenagem à sua avó. O nome escolhido, grafado em minúscula, é um posicionamento político da recusa egóica intelectual. hooks queria que prestássemos atenção em suas obras, em suas palavras e não em sua pessoa.

extremamente graves de violência de gênero. Essas situações podem incluir desde comentários constrangedores de natureza sexual até a desqualificação intelectual que, muitas vezes, é uma forma de menosprezar ou silenciar as vozes femininas em ambientes acadêmicos. O panorama também aponta que tais situações podem evoluir para perseguições persistentes, incluir intimidação, difamação e hostilidade contínua, além dos casos mais extremos, como ocorrência de estupros.

No Brasil, uma pesquisa com 44 (quarenta e quatro) instituições federais de ensino superior, desenvolvida em 2020 por Bianca Spode Beltrame, doutora em Administração e técnica-administrativa da UFSM, demonstrou que 70% (setenta por cento) das instituições não possuem qualquer medida de combate ao assédio nem de prevenção, além de não atuarem a partir da compreensão de que o assédio sexual e a violência de gênero são problemas persistentes também nas universidades brasileiras, afetando estudantes, professores e servidores TAE. A falta de espaços seguros e políticas eficazes para lidar com denúncias de assédio e discriminação de gênero perpetua o silêncio de vítimas e a cultura de impunidade.

A dificuldade de conciliação entre carreira e maternidade também deve ser considerada. As mulheres enfrentam desafios adicionais ao tentar conciliar a maternidade com a carreira acadêmica, devido à falta de políticas de apoio e à pressão por produtividade. Entretanto, é fundamental destacar aqui significativas mudanças. Em 2021, a plataforma Lattes incorporou um novo campo denominado “licenças”. Essa atualização abriu portas para reformular avaliações acadêmicas como, por exemplo, a inclusão de fatores de correção nas notas dos currículos ou ampliação dos períodos avaliados nas seleções, concursos e editais. Em 2023, o Ministério da Educação lançou um grupo de trabalho dedicado a desenvolver uma política de apoio às mães universitárias nas instituições de ensino superior brasileiras, reconhecendo oficialmente a categoria “mãe” dentro do ambiente acadêmico. A expectativa é enfraquecer estigmas de que mulheres que são mães são menos comprometidas ou menos capazes em suas pesquisas e trabalhos bem como garantir a permanência nas universidades com relação às mães universitárias, na graduação e na pós-graduação<sup>91</sup>.

---

<sup>91</sup> Informações do site do Ministério da Educação do Brasil. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/janeiro/mec-debate-permanencia-materna-no-ensino-superior>. Acesso em 27 de janeiro de 2024.

Também vale destacar o indicador relacionado à representatividade. Refiro-me à presença inferior de mulheres servidoras e homens servidores<sup>92</sup> na universidade e nos cargos administrativos e científicos de liderança ocupados, na sua maioria, por homens. No entanto, é importante destacar iniciativas e tentativas recentes de algumas universidades na busca por equiparar a presença de homens e mulheres como é o caso da gestão da Profa. Dra. Sandra Regina de Almeida Goulart, atual Reitora da UFMG, que possui em sua equipe 32 mulheres e 14 homens.<sup>93</sup>

A relação entre capitalismo, colonialismo e patriarcado acontece por meio de práticas que relacionam ciência, capital, Estado e sociedade. Tais práticas acontecem devido à modernidade que as supre oferecendo as condições necessárias para que elas aconteçam. São práticas que não favorecem a germinação de vida — aqui compreendida como garantia das necessidades básicas supridas, igualdade para todos e liberdade de subjetividade — ameaçando-a pela não-vida imposta pelo projeto moderno. Ações de homogeneização e padronização evidenciam a vontade do capital que, como ressalta Ailton Krenak (2022), leva ao empobrecimento da existência. Numa espécie de erosão da vida, o projeto moderno sufoca os sujeitos e faz imperar a sua massificação.

Acerca da universidade nesse contexto, o que podemos notar é uma investida em fazer com que os comportamentos e procedimentos internos da universidade sejam regidos pela lógica capitalista e atendam a demandas de mercado. Chauí (2014) alerta para a transformação profunda dos princípios educacionais neste processo, podendo levar a universidade a valorizar mais a formação técnica e utilitarista, em detrimento da formação crítica, humanista e cidadã. Nesse sentido, o conhecimento deixa de ser uma busca pelo saber para se tornar um meio de inserção no mercado de trabalho, comprometendo a autonomia do sujeito e sua liberdade de pensamento.

A Educação deve ser um direito e não uma mercadoria. A transformação da universidade em uma fábrica de profissionais atende a uma lógica de produção e consumo, mas empobrece a formação dos indivíduos, comprometendo a função social da Educação. Hissa (2017) diz que a universidade, quando permeada por práticas de mercado que têm suas raízes em uma concepção mercantilista do mundo, acaba por se distanciar da sua própria essência e missão, se transformando em mercado. Sob essa lógica, algumas

---

<sup>92</sup> De acordo com o Painel Estatístico de Pessoal, 41,4% do total de servidores são do sexo feminino enquanto 58,6% são do sexo masculino.

<sup>93</sup> Consulta realizada no site da Universidade Federal de Minas Gerais em fevereiro de 2023.  
<https://ufmg.br/a-universidade/gestao/dirigentes>

abordagens e práticas no mundo acadêmico passam a ser descritas e compreendidas por meio de discursos e terminologias distantes da universidade que ela mesma imagina e deseja ser. São exemplos de terminologias “[...] competências, competição, profissionalismo, prestação de serviços, gestão empresarial, produção e produtividade” (Hissa, 2017, p.87).

É possível notar as pressões do capitalismo e do pensamento mercadológico por meio de alguns outros indícios. Um deles tem relação direta com as métricas de produtividade acadêmica, como número de publicações, índices de impacto e citações, por exemplo, que, ao prevalecerem, na busca pelo aumento de sua visibilidade, geram classificação para garantia de recursos e competição entre pesquisadores e departamentos acadêmicos. Outro indício da pressão mercadológica sobre a universidade é a tendência de direcionar financiamentos públicos e privados para áreas de pesquisa que apresentem resultados mais imediatos ou que estejam alinhados com interesses comerciais, negligenciando áreas de pesquisa mais críticas, que podem levar mais tempo para produzir resultados visíveis<sup>94</sup>. A comercialização também pode ser notada na pesquisa que, muitas vezes, é orientada, prioritariamente em muitas áreas de conhecimento, para atender às demandas do mercado, resultando em um foco excessivo em projetos que tenham potencial para gerar lucros ou aplicações comerciais imediatas.

Ainda dentro desse escopo regido pelo capitalismo, é importante destacar o incentivo ao empreendedorismo, visando à criação de *startups* e inovações tecnológicas no âmbito da universidade<sup>95</sup> bem como a flexibilização da Educação Superior, incluindo a expansão da oferta de cursos à distância e a busca por parcerias público-privadas que podem ser vistas como tentativas de se adaptar às demandas do mercado. Na competição internacional para atrair estudantes estrangeiros e colaborações internacionais, muitas vezes são utilizadas como referências para a universidade os *rankings* globais que podem resultar em um *modus operandi* mais voltado para o mercado. Todos estes indícios acima apontados exemplificam modos pelos quais o pensamento mercadológico e produtivista quer se instalar no ambiente universitário brasileiro.

---

<sup>94</sup> Para mais informações sobre os financiamentos e áreas de pesquisa, consulte os sites da CAPES <https://www.gov.br/capes/pt-br>, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CNPQ) <https://www.gov.br/cnpq/pt-br>, Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) <http://finep.gov.br/>, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) <https://www.ibge.gov.br/>.

<sup>95</sup> Segundo pesquisa da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de 2020, 22% das *startups* no Brasil foram fundadas em universidades públicas brasileiras por estudantes de graduação.

Assim, a universidade que temos ainda vive em uma crise que se manifesta em práticas e políticas que precisam ser, não somente avaliadas, mas também reinventadas a partir da reflexão sobre o papel da universidade em um mundo marcado por desigualdades e exclusões. Deve preocupar-nos a perda da dimensão crítica e emancipatória da universidade quando dominada pela lógica mercantil, tendo em mente a sua importância ao ser espaço de formação de cidadãos e de desenvolvimento do pensamento crítico (Chauí, 2014). Nesse sentido, deve ser prioridade repensar a função da universidade na sociedade contemporânea e os desafios de conciliar a produção de conhecimento com a promoção da justiça social e da liberdade de pensamento.

O processo de avaliação e reflexão sobre a universidade depende de leituras das relações entre a mesma e a sociedade. Contribuem para esta reflexão a arte e a cultura por possibilitarem escutas e diálogos que contam a respeito das demandas e questões importantes a partir da pluralidade de saberes e da diversidade dos sujeitos. Além disso, a cultura, pela compreensão mais humanizada do conhecimento e dos seus processos de construção, evidencia a dominação de preceitos modernos opostos tais como a racionalidade instrumental, a objetividade e a padronização. A mobilização da arte e da cultura na universidade garante que sejam mobilizadas também outras epistemologias, liberdade de pensamento, imaginação e criatividade, especialmente nos processos investigativos e de ensino-aprendizagem.

### *3.1.3 Cultivo de um solo fértil: a cultura no chão da universidade*

No chão da universidade em que estamos, fruto das pressões externas, circulam ideias modernas tais como produtividade, pressa, objetividade, utilitarismo, normatividade e homogeneização do conhecimento que promove a supremacia do conhecimento científico em detrimento de outros saberes. Tais ideias atuam como ervas daninhas que podem comprometer práticas cotidianas nas universidades. A ênfase na produtividade e na velocidade, por exemplo, pode conduzir a uma mentalidade de “fazer mais com menos”, que tende a resultar em pressões insustentáveis sobre docentes, pesquisadores, estudantes e TAE. Já o foco na objetividade pode restringir a capacidade de explorar subjetivamente perspectivas diversas, limitando a riqueza da experiência criativa. A busca incessante pela utilidade imediata pode diminuir o valor das áreas de estudo que não têm aplicação prática óbvia, mas que contribuem para a compreensão profunda do mundo e da cultura, como as áreas de Humanas e Artes. A normatividade e

a homogeneização podem criar um ambiente em que as diferenças sejam desencorajadas, comprometendo a diversidade de pensamento e a criatividade. Além disso, a priorização do conhecimento científico em detrimento de outros saberes pode fortalecer hierarquias de conhecimento que marginalizam tradições culturais e enfraquecem a igualdade e a diversidade.

Ao considerar a arte (que também é cultura) no contexto da universidade, é possível compreender que o *modus operandi* moderno capitalista opera em contraposição aos processos artístico-culturais, excluindo diferenças e subjetividades. A ciência subsidiada pelo pensamento moderno não oferece espaço para o sujeito bem como também não dispõe de lugar para o que se relaciona com suas imprecisões e fantasias. Nesse sentido, a ciência moderna demanda o afastamento entre sujeito e objeto e trabalha para tal neutralidade científica por meio da tentativa de apagamento e negação da dimensão subjetiva e afetiva dos sujeitos de pesquisa. O propósito é estabelecer a objetividade para, a partir do rigor exacerbado e do cerceamento da imaginação, evitar erros científicos (Hissa, 2011). Nessa visão, a subjetividade impossibilita a precisão científica que deve pautar-se pela racionalidade. A ciência “[...] nega o sujeito do conhecimento e a sua própria presença no discurso científico” (Hissa, 2011, p.92). O que acontece é que, na ciência moderna, predominam os intuítos de objetivação, homogeneização e controle de variáveis.

É possível vislumbrar a possibilidade de uma ciência que é atravessada por afecção e que abraça a subjetividade nas mais diversas leituras de mundo. Tal vislumbre é proposto por Hissa (2017) na contraposição à ciência-técnica: a ciência-saber que é aquela que ocupa margens e povoa territórios fronteiriços. A ciência-saber é marginal porque é presença da história do sujeito e, portanto, de reconhecimento da alteridade e de diversos saberes periféricos numa presença dialógica entre eles. É ciência que discorre a favor da sabedoria. É cultivo de si na leitura que se faz do mundo e, por ser assim, “[...] é discurso em prol da ciência que interpreta, representa, afeta e se deixa afetar” (Hissa, 2017, p.21). É cultivo porque demanda a demora, o tempo lento, a espera paciente da decantação das ideias; é artesanaria, como diz o próprio Hissa (2017).

A ciência-saber tem relação direta com a arte na medida em que características do fazer artístico também a constituem. O cultivo criativo da ciência-saber é como o processo de criação artística que, de modo geral, é em si incerto e imprevisível. Sobre o seu resultado, assim como o processo, ele também se apresenta como incerto e indeterminado (Vásquez, 2011). Nesse sentido, aquilo que é concebido, tanto na arte quanto na ciência-

saber, deve ser pensado como resultado de processos criativos, sempre passíveis de mudanças e recriações, e não como um fim em si mesmo.

Não se referindo a terminologias e etimologias, mas a partir de uma distinção proveniente da história e de processos vigentes no mundo, Cássio Hissa e Mônica Ribeiro (2017) distinguem conhecimento de saber, ressaltando uma construção epistemológica da ciência moderna que faz com que a mesma e seus derivados ocupem um lugar especial, a ponto de se excluir do domínio do conhecimento verdadeiro todo saber que não se basear única e exclusivamente na racionalidade científica (Hissa; Ribeiro, 2017). Enfatizam ainda a diferença entre conhecimento e saber, deixando precisa a forma como, politicamente, o saber é marginalizado: “Políticas referentes ao conhecimento têm a mesma natureza daquelas que dizem respeito ao saber?” (Hissa; Ribeiro, 2017, p.95). Os autores apontam respostas partindo do entendimento de que a ruptura epistemológica que fez a ciência moderna existir deslegitimou, entre outros saberes, as artes que, por sua vez, estão fortemente presentes em territórios da ciência na contemporaneidade.

A proposta dos autores também dialoga com a ideia de Ecologia dos Saberes<sup>96</sup>, de Boaventura de Sousa Santos (2009), e reforça a necessidade, proposta por ele, de se haver uma dupla ruptura epistemológica (ruptura da primeira ruptura epistemológica), de modo a se experimentar uma epistemologia de fronteiras. Sobre esta ideia, Hissa e Ribeiro (2017) apontam que ela ultrapassa os limites da ciência moderna, assim como os da universidade moderna, e valoriza o diálogo entre a arte e os demais saberes em todos os campos do conhecimento (Hissa; Ribeiro, 2017).

Os autores enfatizam ainda a impossibilidade de exclusão do sujeito em sua obra ou pesquisa. E condensam suas ideias na proposta muito interessante da arte como saber sentido, descrevendo-o assim:

O saber artístico difere-se do conhecimento científico convencional ao assumir-se construído por sujeitos que tecem experiências no mundo. É, portanto, um saber pleno de mundo e de sabedoria que se reúne às práticas sociais e às tradições. Um saber não necessariamente institucionalizado, singular, local, contextualizado e que age por meio da relação eu/tu, na qual inexistem qualquer recusa à proximidade que, por sua vez, é geradora do encontro entre artista, obra e público. O encontro opera como lugar de trocas e compartilhamento, lugar de criação de sentidos. Poderemos pensar o saber artístico como aquele

---

<sup>96</sup> A Ecologia dos Saberes, proposta por Boaventura de Sousa Santos, refere-se ao reconhecimento da infinita pluralidade dos saberes e da necessidade de valorização dos mesmos para realização de ações verdadeiramente emancipatórias.

produzido por diálogos habitando fronteiras. Um saber *trans*, um originalmente misturado, cuja permeabilidade de suas fronteiras aponta para um lugar de trocas. Nele, é a verdade do sujeito que se plasma na obra em diálogo com o outro, lembrando com Agamben (2009) que esse sujeito é o ser em relação, mais que o indivíduo subjetivado é o ser em relação passível de processos de subjetivação e conhecido pelas suas singularidades. Um saber sentido a motivar transformações. Saber sentido perturbador, presente ainda que como enclave, nos mais diversos territórios da universidade moderna. (Hissa; Ribeiro, 2017, p. 104)

O saber sentido ativa subjetividades e sensibilidades. Ele se conecta à imaginação e ao pensamento, na compreensão de que este também é sentido. Um saber que também é fazer e que acontece no compartilhamento com o outro e na valorização dos sujeitos.

Ao considerar a ação das ervas daninhas do projeto moderno, ocorre-me que a arte o desafia com elementos inerentes a ela e distintos aos da modernidade. Ao dizer sobre a arte no contexto moderno capitalista, Juca Ferreira (2022) diz que princípios da “[...] racionalidade instrumental orientada pelos fins[...]<sup>97</sup> precisam ser reavaliados quando confrontados com princípios igualmente cruciais para a arte, a cultura e a sociedade humana como valorização e preservação das subjetividades e das diversidades e a liberdade da criação e da criatividade.

Devido ao projeto moderno capitalista, há fragilidades na universidade com as quais a mobilização da arte pode contribuir. Entretanto, ressoa o que Buarque, em 1996, disse sobre a arte, e a cultura de modo geral, que ainda são compreendidas por muitos da comunidade interna como exclusivas de atividades de extensão ou limitadas aos departamentos da área de artes. Para alguns, inclusive, falta a compreensão da importância da arte como modo dos sujeitos se posicionarem e atuarem na sociedade. Em momentos de rupturas e transformações de fazeres na universidade, Buarque aponta que a atividade cultural é o caminho para o humanismo, sem o qual o trabalho universitário perde a razão de ser (Buarque, 1996, p. 179).

O chão da universidade que temos é também um chão de embates onde se dão fricções entre arte, cultura e ideias modernas que a acometem. As artes questionam ideias propostas pela modernidade, valorizando a subjetividade, a imaginação e a expressão de cada sujeito, indo na contramão das imposições modernas. Apesar de tais embates, é importante destacar ações de algumas instituições que expressam o desejo e a luta de

---

<sup>97</sup> Expressão de Weber citada por Juca Ferreira (2022, p. 36).

alguns no fortalecimento e na mobilização das artes e das culturas nesse contexto. A valorização da cultura tem sido, com muito esforço, realizada em algumas instituições. O número de pró-reitorias dedicadas única e exclusivamente à cultura (Pró-Reitoria de Cultura — PROCULT) tem ampliado, como é o caso, por exemplo, da Universidade Federal de Juiz de Fora (PROCULT criada em 2006), da Universidade Federal do Cariri (PROCULT criada em 2019), da UFMG (PROCULT criada em 2022) e da Universidade Federal do Ceará (PROCULT criada em 2023). Grande destaque também é o Fórum de Gestão Cultural das Instituições Públicas de Ensino Superior Brasileiras <sup>98</sup>(FORCULT) que representa uma organização de caráter propositivo e consultivo, voltada para a integração entre agentes culturais, visando a promover análises críticas, orientações e o acompanhamento de políticas culturais e da gestão da cultura nas instituições públicas de ensino superior brasileiras. Sua estrutura inclui representantes regionais e nacionais e, por meio de encontros periódicos e de grupos de trabalho com atuação contínua, o FORCULT busca delinear possíveis direções para uma gestão cultural universitária embasada no reconhecimento do papel cultural das universidades e na abordagem transversal da cultura nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como em uma ampla gama de campos de conhecimento. Outro grande passo é, por exemplo, o título Notório Saber, já presente em diversas universidades<sup>99</sup> — um reconhecimento concedido, pela universidade, a pessoas com alta qualificação e cuja contribuição seja reconhecidamente significativa e socialmente relevante. Podem ser reconhecidos saberes acadêmicos, científicos, artísticos e culturais já presentes da universidade, e de outras tradições científicas e artísticas e culturais, tais como indígenas, afrobrasileiros, quilombolas, das culturas populares e demais tradições, atribuindo titulação acadêmica, em nível de Doutorado.

Um dos sintomas mais expressivos da crise brasileira no campo da Educação continua sendo o empobrecimento progressivo da ideia de universidade (Barros, 1960, p.44). Inserida nesse contexto de crises e controvérsias, “[...] de que lado se posiciona a universidade? Estará ela receptiva a tamanhas problemáticas através de suas portas e janelas?”, pergunta Salles (2020). É o próprio autor que responde dizendo sobre a importância de pensarmos cuidadosamente e tomarmos uma posição sobre o tipo de universidade que desejamos fomentar e preservar: “Devemos lutar por uma universidade

---

<sup>98</sup> <https://forcultnacional.ufg.br/>

<sup>99</sup> Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal do Amazonas, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

que desempenhe um papel emancipador contribuindo ativamente para a produção de conhecimento e para a formação de cidadãos” (Salles, 2020, p.135).

#### 4.2.2 O chão que sonho: a universidade que queremos

Tendo voltado nossos olhos para o chão no qual estamos, algumas perguntas surgem: este é o chão que queremos? Qual o chão que desejamos? Salles (2020) afirma que a solução de todos os problemas que porventura se apresentam na universidade está na própria universidade. Portanto, é olhando para dentro de nossas próprias estruturas que poderemos encontrar respostas a essas perguntas. A resolução dos problemas não deve ser somente uma busca incessante por soluções externas, mas também a exploração e aprimoramento das qualidades inerentes à própria universidade. Assim também, as soluções residem não apenas na identificação desses problemas, mas na coragem de enfrentar e transformar aquilo que limita o desenvolvimento da universidade que desejamos.

“O desafio da universidade para as próximas décadas é maior do que mudar, é evoluir. Maior do que reformar, é inventar” (Buarque, 2008, p.73). A afirmação de Buarque (2008) ressalta a necessidade de invenção da universidade almejada. Alguns anos depois desta ideia de Buarque (2008), entendo que inventar a universidade deve ser um exercício que considere o movimento global de privatização e a as ideias modernas capitalistas que rondam e circulam na universidade. Nesse sentido, a universidade deve evoluir intrinsecamente ligada à manutenção do espaço público e do espírito democrático uma vez que esses princípios são fundamentais para garantir que a instituição continue a cumprir seu compromisso com o avanço e democratização do conhecimento bem como com a promoção do bem-estar social, oferecendo oportunidades iguais a todos.

Anísio Teixeira destacou que a democracia é o regime que depende da mais difícil das educações que é aquela pela qual todos os homens e todas as mulheres, aprendem a ser livres, bons e capazes (Teixeira, 1999 *apud* Gustin, 2009). Acerca da relação entre Educação e democracia, vale destacar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>100</sup>,

---

<sup>100</sup> O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova almejava, como um dos pontos de partida, uma escola totalmente pública, que fosse essencialmente gratuita, mista, laica e obrigatória, em que se pudesse garantir uma educação comum para todos, colocando, assim, homens e mulheres frente a iguais possibilidades de aprendizagem e oportunidades sociais, abolindo os privilégios de gênero ou mesmo de classe social. Também, inspirados nas ideias do filósofo e educador norte-americano John Dewey, o Manifesto da Educação Nova defendia o estabelecimento de uma relação intrínseca entre a escola, o

de 1932. A Educação, nessa proposta, era vista como instrumento de reconstrução da democracia, permitindo a integração dos diversos grupos sociais.

A partir deste mesmo entendimento, tendo como perspectiva a invenção de uma universidade mais justa e igualitária, a universidade que queremos é aquela que segue questionando as estruturas e lógicas do sistema econômico predominante, não se contentando em reproduzir modos e valores do capitalismo, desafiando-os e oferecendo alternativas. Essa universidade é democrática e anticapitalista; é um local de crítica e resistência contra as estruturas de poder e contra a desigualdade desenfreada que troca justiça por rentabilidade.

Para que a universidade mantenha sua essência democrática, a Educação não pode ser instrumentalizada no contexto econômico, nem ser entendida como meio para atender às demandas do mercado. Nesse sentido, a universidade que desejamos deve ser compreendida como um valor da sociedade (Salles, 2020), nunca vista simplesmente como um instrumento, mas sempre como um fim, sem o caráter utilitarista que o capitalismo propõe. Larrosa (2017) nos chama a atenção para o fato de que utilidade, no seu sentido mais estreito, significa rentabilidade e contamina todas as políticas educativas e culturais. A partir desta compreensão, quanto maior a predominância da rentabilidade maior é a desigualdade uma vez que o interesse ainda é o lucro. Portanto, a universidade desejada não está preocupada com a utilidade imediata e rentável, mas com o desenvolvimento humano e da sociedade. A estrutura da universidade deve estar subordinada à missão educacional e à realização de seus objetivos, e não o contrário.

Também é crucial que a universidade não permita a emergência de tendências desintegradoras internas cujo único propósito seja a formação técnico-científica, o que poderia colocar em risco a própria existência da instituição universitária. É importante destacar que a formação técnico-científica e profissionalizante, que historicamente esteve presente no Ensino Superior brasileiro desde o período imperial, não necessariamente exige a existência da universidade. Esse tipo de formação pode ser facilmente conduzido por faculdades especializadas. No entanto, a missão da universidade precisa continuar indo além da simples capacitação profissional; ela se concentra na formação de cidadãos,

---

trabalho e a vida, isto é, entre a teoria e a prática, em favor da reconstrução nacional. Entre os vinte e cinco signatários do Manifesto da Educação Nova figuram nomes de proeminentes educadores, cientistas e intelectuais, envolvidos com movimentos de modernização educacional e cultural do Brasil, como Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Roquette Pinto entre outros. (Consulta realizada no site <http://inep80anos.inep.gov.br>, em agosto de 2023).

na educação integral que molda indivíduos e os orienta para um entendimento mais amplo da vida e da sociedade.

Por esse motivo, é imperativo estabelecer centros de cultura científica e humanística que ofereçam uma formação abrangente e que promovam o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência cidadã. A universidade deve permanecer um local onde se busca não apenas a especialização técnica, mas também a formação de seres humanos conscientes, engajados e capazes de contribuir positivamente para a sociedade em todos os seus aspectos.

A universidade que serve apenas para prestação de serviços, ao privilegiar o conteúdo utilitário e produtivista, sofre de um atrofiamento cultural no qual a cultura é apenas um adereço institucional (Salles, 2020). Ao dizer sobre a realidade da América Latina, Teixeira (2005) diz da importância de universidades que simbolizem uma sociedade democrática marcada pela diversidade cultural. Estas instituições precisam seguir na ampliação de seus espaços de reflexão crítica, onde a comunidade possa repensar seus modos de vida e as organizações sociais, econômicas e políticas que a constituem (Teixeira, 2005).

É fundamental compreender que o conhecimento permite a cada sujeito contribuir para uma sociedade mais democrática. Nesse sentido, a Educação transcende sua natureza de mero direito social e bem coletivo; ela se torna um direito humano essencial de modo que cada sujeito possua o direito de enfrentar uma nova forma de desigualdade: a desigualdade diante do conhecimento (Teixeira, 2005). As universidades públicas devem, portanto, ser forjadas não apenas como centros de aprendizagem, mas como espaços plurais onde cada voz seja valorizada, onde as riquezas das culturas diversas se entrelacem para enriquecer a compreensão coletiva. É por meio dessa interação e respeito mútuo que a universidade se torna verdadeiro reflexo da diversidade presente na sociedade.

Inventar uma universidade ainda mais democrática imersa em uma sociedade moderna capitalista é considerar outros possíveis. Inventar é também imaginar possibilidades no caminho contrário ao de uma prática técnica em que o resultado é sempre previsto, antes de iniciar (Larrosa, 2017). Zambrano (1959) disse que a imaginação é o que permite que se passe “[...] não do possível ao real, mas do impossível ao verdadeiro [...]” (Zambrano, 1959 *apud* Larrosa, 2017, p. 240), entendendo a verdade como aquela que se opõe menos a erros e falsidades e mais ao esquecimento, ocultamento ou engano. Precisamos da imaginação fluida para poder inventar possíveis que não podem

ser determinados como resultados de cálculos da razão técnico-científica, mas que são encontrados para além de nosso saber; são possíveis que habitam outros saberes. Na invenção de uma universidade mais democrática, para que possa se ancorar em saberes outros, a imaginação se entrelaça ao cultivo do instante, do momento presente, de modo que diálogos não sejam interrompidos e partilhas demorem o tempo que demandam para a construção do conhecimento. Imaginar uma universidade plenamente democrática é também considerar seu princípio de universalidade e não de utilidade, como o projeto moderno quer impor. Podemos pensar que a invenção desta universidade está, portanto, na construção de utopias.

### *3.2.1 O chamado da utopia para caminhos da universidade*

“Utopias são ilhas desgarradas da cartografia do mundo dito real”, disse Hissa (2007, s/p). De modo geral, a utopia carrega retratos de uma sociedade ideal atrelada ao bem-estar coletivo e à justiça. A ideia de uma universidade desejada pode nos remeter a um lugar onde a Educação se desenvolve em sua forma mais pura e elevada, alinhada a princípios de igualdade, liberdade, justiça e busca pelo livre conhecimento. Uma universidade cujos muros que limitam o pensamento são derrubados e a excelência acadêmica é acessível a todos, sem discriminação. Uma universidade que tem em suas dimensões ética e social os valores de solidariedade, responsabilidade social e sustentabilidade incorporados em todas as áreas da universidade, a liberdade acadêmica como pilar fundamental e a diversidade valorizada e celebrada promovendo a colaboração entre áreas do conhecimento e diversos saberes. Um lugar onde o ensino não está, em nada, condicionado a barreiras econômicas.

Entretanto, a utopia é mais que uma simples fantasia distante; é uma visão concreta e atuante que surge da profunda compreensão da realidade e de seu potencial transformador e que, assim, pode nos manter em movimento na construção diária da universidade desejada. Para Thomas More (2018), a utopia pode ser uma proposta realista e concreta para uma sociedade melhor, construída a partir das bases da realidade. Ernst Bloch (1976) nos lembra que a utopia tem o poder de revelar que o real não se limita ao imediato; ele aponta para o que ainda não é. Nesse sentido, a utopia é um buraco na realidade, uma lacuna que nos mostra o caminho em direção a um futuro melhor. É um chamado para imaginar e construir uma outra realidade que supere as limitações do presente. A utopia não como fuga da realidade, mas como extensão dela numa visão que

coexiste com o mundo tal como conhecemos e possibilidades não exploradas é o que propõe Frederic Jamenson (2007). Paul Ricoeur (1988) traz a ideia de utopia como aquela que nos desafia a não nos contentarmos com o *status quo*, mas a buscar constantemente novas possibilidades de futuro. Santos (2020), a partir da ideia de utopias realistas de Erik Olin Wright<sup>101</sup> (2010), cria sua própria interpretação de utopia realista apresentando-a como não sendo animada por nenhum anseio de inovação superficial: “As expectativas não são desmesuradas para que as frustrações não sejam paralisantes” (Santos, 2021, p.393). Produto da imaginação e, portanto, uma dimensão que não se encaixa nos parâmetros racionais da ciência, a utopia para Hissa (2007), ao mesmo tempo em que é fruto da fantasia e do idealismo, se distanciando do mundo real, está também sintonizada com conhecimentos compartilhados e alimentados pelo desejo de transformação enraizados na realidade cotidiana, no âmbito local e nas interações do dia a dia.

As ideias desses pesquisadores ecoam na compreensão de que a utopia é “[...] um outro nome para o desejo de um outro modo de ser” (Vale, 2022, p.218). Utopia é a jornada da imaginação em busca de novas potencialidades para a vida individual e coletiva humana. Fundamenta-se na rejeição da aceitação cega do que está presente apenas por sua existência atual em prol de algo substancialmente superior (Santos, 2021), pelo qual vale a pena lutar e que representa um direito da humanidade em um sentido amplo. É o vôo da mente em direção ao inexplorado, ao visionário, onde a criatividade e a imaginação desafiam as barreiras do convencional na invenção de um mundo mais democrático. É, inclusive, na utopia que encontramos a energia para desafiar o *status quo* e tecer novas possibilidades de vida. Como descreve Vale (2022), a utopia “[...] é o lugar sem lugar [...] o que desassossega este lugar existente, o aqui e agora [...] É a pergunta que desestabiliza (e se?), é desacerto [...] É a presença de uma falha [...] A utopia imagina e questiona; é uma subversão” (Vale, 2022, p. 219).

Na relação com a universidade plenamente democrática que almejamos, a utopia se coloca como um chamado à ação e à mudança, na busca pelo ideal que se baseia em uma avaliação crítica da realidade, nos desafiando a lutar pela universidade que podemos ser. Darcy Ribeiro (1975), ao dissertar sobre sua concepção de utopia, disse que a

---

<sup>101</sup> Do pensamento de Wright e da sua crítica radical ao capitalismo do século XXI, destacam-se, em seu último livro (Wright, 2019), alguns dos movimentos emancipatórios para disputar vias alternativas ao capitalismo global: justiça/igualdade, democracia/liberdade, e comunidade/solidariedade, considerando que é baseado nesses valores que podemos visualizar “utopias reais” em consonância com um projeto intelectual visando à erosão do capitalismo. (Wright, 2019).

universidade de que precisamos, previamente à sua materialização no mundo das coisas, necessita subsistir como uma concepção, como “[...] uma utopia no mundo das ideias” (Ribeiro, 1975, p.172). Diz, ainda, que é fundamental que ela seja cristalina e cativante, capaz de se tornar um motor na batalha pela reforma da atual estrutura, além de possuir a precisão necessária para se constituir em um plano direcionado das ações práticas que nos conduzirão da universidade presente à universidade imprescindível também chamada de universidade necessária (Ribeiro, 1975).

É possível seguir rascunhando ideias de uma universidade ideal, como têm feito alguns dos autores anteriormente citados. A reflexão sobre o chão da universidade evidencia que a universidade deve sempre renovar seu compromisso com uma sociedade democrática. Tendo passado a tempestade severa do governo nos anos 2018 a 2022 e a retomada de diálogo com o governo federal, é fundamental refletir e persistir na defesa da essência da universidade, na invenção de um novo espaço ético, político e epistemológico (Salles, 2020), sem desconsiderar seus princípios de origem, atualizando e inventando modos de ser e fazer a partir deles. Retomando o que Buarque (2008) trouxe acerca da universidade nos seus primeiros mil anos, a universidade desejada é também uma universidade democrática que se mantém um espaço público — do povo para o povo; que promove e valoriza a cultura e as artes, dialogando com as diversas comunidades e legitimando seus saberes; que acolhe e promove a diversidade; que preza e luta pela igualdade no acesso; que tem um caráter emancipador, contribuindo na formação, mais que de profissionais, de cidadãos. Esta universidade desejada deve nos orientar ao mesmo tempo que precisa ser constantemente reinventada, a depender das demandas e mudanças sociais que surgem, na utopia que se constrói enquanto se caminha. Também os modos, propostas e ações para caminhar em direção à universidade almejada requerem ser atualizados continuamente. Caminhar cultivando e colher enquanto se semeia.

Tal entendimento acerca da necessidade de reinvenção contínua da universidade desejada deve firmar as ações em prol de uma universidade mais democrática para que não se caia no erro de, ao invés de contribuirmos para a existência de uma nova estrada para o presente e, conseqüentemente, o futuro, optarmos por apenas corrigirmos falhas na antiquada e desigual trilha que define nossa trajetória até aqui (Leopoldo e Silva, 2006). Carregamos o peso da frustração de utopias que morreram, vendo nossos ideais utópicos minguaem, e cometendo equívocos diários. A utopia de uma universidade plenamente democrática deve, sobretudo, ser uma “[...] utopia em movimento, sempre refeita graças à democracia, longe das velhas propostas da engenharia social, que fazia

certo sentido no mundo dividido entre capitalistas e proletários. E que, mesmo assim, fracassou ao se chocar com os sonhos libertários” (Leopoldo e Silva, 2006, p.33).

### 3.2.2 *Universidade democrática, espaço público*

A contínua busca pela utopia no âmbito da universidade deve ter como ponto de partida a democracia. Nesse sentido, importa, sobretudo, a manutenção da universidade pública uma vez que “[...] é nos espaços públicos que alguma reinvenção acontecerá.” (Abreu, 2023, p.32). Assim, precisamos reivindicar o vigor desse lugar e reinventar possibilidades desse espaço público.

O espaço público é um lugar coletivo que se estabelece nas mobilizações entre os diversos sujeitos. Para que seja possível uma universidade mais democrática, é fundamental que estejamos atentos para a importância desses lugares. Lugares coletivos são lugares de todos, são lugares públicos pelos quais devemos lutar por meio de sua preservação e da divulgação da relevância de sua continuidade.

Foi Salles (2020) quem disse que “[...] o espaço público não é uma trama vazia” (Salles, 2020, p.45). A universidade pública não é apenas um espaço vazio onde ideias circulam, mas uma trama rica e complexa de sujeitos, de conhecimento, cultura e diálogo. Como espaço público, a universidade nunca é estática pois sua configuração, dependente de acordos coletivos, está intrinsecamente ligada à cultura e aos meios pelos quais o pensamento é partilhado e renovado. O espaço público é essencialmente construído em contextos específicos, seguindo regras que, embora não sejam formais, moldam profundamente sua dinâmica (Salles, 2020). No entanto, para que esse espaço público verdadeiramente floresça, é fundamental que exista um terreno comum, um solo compartilhado onde as ideias possam ser debatidas e onde a democracia possa ser mais do que uma mera simulação uma vez que, “[...] não havendo um solo comum, não há democracia” (Salles, 2020, p.55). A ausência desse solo comum resulta em um vazio democrático, onde argumentos sólidos são ofuscados por discursos vazios.

A garantia da universidade como espaço público é fundamental para a manutenção de sua integridade. É nesse espaço que se elaboram refinamentos intelectuais, onde ideias concorrentes podem ser debatidas e onde preconceitos podem ser reconhecidos e superados. A universidade, ao se nutrir como espaço público, torna-se farol de conhecimento, cultura e democracia, sendo exemplo da importância vital de preservar

arenas de diálogo e debate para o desenvolvimento da sociedade. A universidade desejada é aquela que protege e promove o espaço público que ela representa.

### 3.2.3 *Universidade democrática e cultura*

A configuração da universidade utópica não é fixa, nem imutável, uma vez que ela evolui em resposta às necessidades e demandas do contexto no qual se insere. Os acordos coletivos gerados pelo diálogo contínuo entre comunidades interna e externa moldam sua trajetória. Nesse sentido, a cultura que permeia a universidade é uma força viva que alimenta a vitalidade do pensamento e da criatividade, fomentando o compartilhamento de perspectivas e inquietações quanto às ideias preconcebidas.

A cultura, apesar de todos os encontros contrários, segue sendo mobilizada no contexto universitário e prepara o solo para que sementes dessa universidade mais democrática em processo contínuo de invenção germinem e se fortaleçam. Antônio Albino Canelas Rubim (2016) diz que tornar a formação cultural um patrimônio comum a todos os estudantes está no cerne do ser universidade. O autor ressalta, ainda, que é no campo artístico-cultural que a atuação da universidade surge como fundamental para a aceleração de suas dinâmicas interna e externa, para o cumprimento de suas finalidades, de modo que não seja ultrapassada pelas novas demandas e circunstâncias socioculturais.

Apesar de vislumbrarmos possibilidade de diálogo com o governo federal atual<sup>102</sup>, ainda é fundamental a busca de uma articulação sensível por meio de uma tarefa coletiva que envolva artistas, estudiosos, gestores e outros agentes culturais para a reflexão, elaboração e implantação de políticas adequadas à estas áreas, “[...] principalmente em um contexto de grandes retrocessos para a criação, a imaginação, a liberdade e a democracia” (Simis; Nussbaumer; Ferreira, 2018, p. 28). Deve interessar-nos uma formação de agentes criadores organizadores e difusores artístico-culturais, fortalecendo e renovando, por exemplo, os cursos de artes bem como aqueles que podem ter atuação no campo cultural e criando novas possibilidades na graduação, pós-graduação, extensão que contribuam para a formação de agentes especializados no campo artístico-cultural, numa política cultural que dialogue com as novas realidades sociais e culturais (Rubim, 2016).

---

<sup>102</sup> Esta investigação se desenvolveu durante os anos 2019 a 2023, sendo finalizada, portanto, em 2024.

Além da reflexão sobre a formação de agentes, também é importante a formação artístico-cultural de toda a comunidade universitária — que deve ser compreendida como um dos principais objetivos da universidade (Rubim, 2016). Também deve-se estar atento para a formação de público, dentro e fora dos muros universitários, de modo que se amplie o campo artístico-cultural por meio de estratégias de interlocução em seu contexto social.

É somente na relação dialógica com a sociedade que a universidade é capaz de atuar como instrumento de integração social e política entre países, culturas e povos, no enfrentamento das consequências cruéis do globalitarismo<sup>103</sup>. A universidade democrática almejada abraça e celebra a pluralidade de saberes, desde o conhecimento acadêmico até as sabedorias “populares”. Ela também ilumina caminhos de transformação social, incentivando não apenas a busca por conhecimento, mas também a ação e o ativismo voltados para a justiça e a igualdade.

A universidade mais democrática desejada é um espaço de diálogo entre saberes constantemente transformados pela dinâmica dialógica entre seus sujeitos. Ela rejeita considerar o saber apenas como técnica e, por isso, é um ambiente onde diferentes correntes de pensamento possam coexistir numa parceria colaborativa entre elas. Nesse sentido, a universidade que queremos não se limita a ser a “[...] expressão partidária de uma competência, uma técnica” (Salles, 2020, p.145). Ela se estabelece menos como um repositório de verdades e mais como um espaço de elaboração de perguntas e reflexões no qual apenas aqueles capazes de questionar seu próprio saber podem ser considerados, de fato, sabedores de algo. Por ser mobilizadora de espírito crítico e motivada por desejos coletivos, a universidade desejada não pode ser uma empresa, nem simplesmente uma repartição pública, bem como não pode ser governada de fora (Salles, 2020). Assim, é importante registrar que a autonomia da universidade é fundamental para que as decisões administrativas não estejam desvinculadas dos seus propósitos de universalidade que, apesar de poderem ser avaliados em resultados tangíveis, jamais se esgotem neles.

A universidade desejada nunca está finalizada, pronta. Ao contrário, ela sempre está em construção, sendo reinventada continuamente na busca da conciliação entre tradição e mudança, inovação e pertinência social, abertura ao mundo e identidade própria, sem nunca deixar que seus valores e ações trabalhem em favor da ideologia mercadológica (Guadilla, 2013). Diante de uma globalização que acentua as desigualdades entre e nos países, é de suma importância que a universidade aqui desejada

---

<sup>103</sup> Termo de Boaventura de Sousa Santos (2008, p.168).

invista em um compromisso social com o desenvolvimento democrático humano que faz frente à desigualdade social, à exclusão, aos privilégios de uns em detrimentos de outros, à subserviência e verticalização de relações.

Fazem parte da universidade e sua dinâmica as técnicas coreógrafas e suas sementeiras por meio de ações de dança. Tendo em vista a universidade que desejamos, como se configura a participação das técnicas coreógrafas na sua contínua construção? É o que discutiremos no capítulo a seguir.



*Podem até cortar a flor, mas nunca  
poderão deter a primavera.*

**Pablo Neruda**

## CAPÍTULO 4

### SEMPRE-VIVA E SUAS SEMENTES: A COREODEMOCRACIA E SUAS DIMENSÕES NA UNIVERSIDADE

*A dança é um exercício de democracia.*  
Panaibra Gabriel Canda

Em consonância com a afirmação do coreógrafo moçambicano Panaibra Gabriel Canda<sup>104</sup>, nutre esta pesquisa a ideia de que a dança certamente pode ser uma prática da democracia. Mas de que modo isso acontece? Entendo como possibilidades de resposta a liberdade de expressão que permite explorar, estudar e expor o corpo em movimento sem impedimentos de censura bem como a “[...] transmutação de um corpo em massa de corpos politizados” (Barros, 2022, p.66). Considerar práticas de dança como ações democráticas pode significar a garantia do dissenso — da possibilidade de discordar, questionar, entender e ser diferente dos demais. Tal jogo político é a base para a oposição entre dissenso e consenso lançada por Rancière (2010). O autor afirma que o consenso impede que a política aconteça uma vez que a ausência de discordância não permite a realização deste jogo. O consenso estagna o fluxo do questionamento e da resposta, da concepção e da concretização. A dança pode ser exercício de democracia pelo seu potencial de ser prática do dissenso uma vez que a concordância ou consenso pode se apresentar como barreira à diversidade, como supressão do pensamento crítico e, possivelmente ainda mais preocupante, como elemento de padronização da dança.

A universidade em crise que temos exige respostas que possam indicar restauração de suas estruturas tão fortemente ameaçadas pelo sistema moderno capitalista. Entretanto, o caminho ao encontro de respostas possíveis só é construído na medida em que caminhamos. É enquanto fazemos e trabalhamos que podemos encontrar saídas conducentes a uma universidade cada vez mais democrática.

São necessários alguns passos neste caminho. O primeiro passo talvez seja o reconhecimento de nossa condição ao olharmos para a história da universidade e reconhecermos aquilo que em nós precisa ser mudado. O segundo passo possivelmente

---

<sup>104</sup> Panaibra Gabriel Canda é performer e coreógrafo. Nasceu em Maputo, Moçambique. Estudou teatro, dança e música em Moçambique e Portugal. Desenvolve seus projetos artísticos desde 1993 e em 1998 fundou a CulturArte — Cultura e Arte em Movimento — o primeiro espaço de produção de dança contemporânea em Moçambique.

seja aquele que mobiliza nossa cidadania e nos coloca como agentes que manejam a política em suas esferas de ação, nas mais diversas áreas da universidade.

Ao considerar a minha microesfera e as ações de dança realizadas por mim e por minhas colegas técnicas coreógrafas, de que modo podemos pensar estas ações de dança a partir de uma perspectiva mobilizadora de reflexões e mudanças em vistas da permanência da democracia na universidade? E como podemos atuar de modo a termos uma sementeira proveitosa, com o máximo possível de sementes democráticas germinadas por nossas ações de dança? Na busca por responder estas questões, proponho pensarmos sobre as ações das técnicas coreógrafas a partir de uma ideia de coreografia capaz de subverter o sistema capitalista e antidemocrático estabelecido. Nesse sentido, trago a reflexão de André Lepecki (2012) sobre coreopolítica e, inspirada pelo desafio de uma dança que atue coreopoliticamente, apresento a ideia de coreodemocracia como possível escolha na sementeira de ideais democráticos na e pela universidade por meio da dança.

A proposição da ideia de coreodemocracia se dá com base em minhas leituras e articulações dos estudos, principalmente de Alan Touraine (1996), Antônio Albino Canelas Rubim (2016; 2017), Boaventura de Sousa Santos (1989; 2004; 2010; 2020; 2021), Cássio Hissa (2005; 2006; 2007; 2011; 2017; 2022), Cornelius Castoriadis (1987; 2002), João Carlos Salles (2020; 2022), Marilena Chauí (1994; 2003; 2014), Moacir Gadotti (2017), Paulo Freire (1977; 2005; 2020). Apresento a coreodemocracia das técnicas coreógrafas a partir de 4 (quatro) dimensões principais que atuam também como sementes da democracia: autonomia, legitimidade, reciprocidade e igualdade.

#### **4.1 Adubo: a coreopolítica**

A modernidade tem significado autoritarismo e repressão. A própria história nos conta a esse respeito na tomada de poder de uma elite dirigente, seja a burguesia, a corte de um príncipe ou o comitê central de um partido político (Touraine, 1996). Para nossa reflexão, é fundamental considerar que, permeando nossas ações, a condição neoliberal revela de que modo ela capturou a subjetividade (Lepecki, 2016) e que tal condição contamina também nosso fazer artístico. Contamina, como já visto, os espaços sociais, com destaque para a universidade pública, cada vez mais, ameaçada diante das ideias neoliberais que acometem o Brasil.

As ações de dança realizadas pelas técnicas coreógrafas, inúmeras e distintas nas suas microesferas, lançam sementes que mobilizam a democracia, na resistência a modos fabris e antidemocráticos que querem, cada vez mais, se estabelecer na universidade. Tais ações fomentam a reflexão sobre a dança neste contexto bem como possibilidades de articulá-las de maneira a contrapor o sistema mercadológico.

A esse respeito, trago o pensamento de André Lepecki (2010) que questiona o modo como os estudos da dança têm, tradicionalmente, se preocupado com o movimento e em como é possível capturar e interpretar o movimento por meio de diferentes técnicas coreográficas e práticas de composição. Pensando em termos de políticas de identidade, estudos raciais, teoria crítica e condições pós-coloniais, Lepecki (2010) aponta para a dança que movimenta uma série de outros fatores, os quais podem ou não estar presentes no palco. Lepecki (2010) propõe a coreografia não mais como uma escrita da dança em tempo-espaço, mas como um modo de pensar o sujeito como corpo, destacando sua essência social e política.

Por via de práticas coreográficas e artísticas, Lepecki (2010), em seus estudos, trabalha na tessitura de uma intertextualidade entre movimento e teoria, cultura e filosofia, propondo a ideia de coreopolítica. Em seu texto *Coreopolítica, Coreopólicia*, Lepecki (2012) traz a ideia de coreopolítica em oposição ao coreopolicimento de movimentos e corpos. Com coreopólicia, Lepecki quer dizer que a polícia coreografa, entendendo-a como um “[...] sistema de presença e um vetor de forças que determinam, orientam e contêm movimentos [...]” (Lepecki, 2012, p.54). Para a construção desta ideia de polícia, Lepecki se nutre de Rancière (2010) e sua proposta de oposição entre política e polícia, apontando, ainda, que a ação da polícia não é a de interpelar indivíduos, mas a de dispersá-los. “O refrão da polícia é antes: ‘Circular, circular, não há nada para se ver aqui [...]’” (Ranciere, 2010 *apud* Lepecki, 2012, p. 54). Nesse sentido, polícia é tudo que diz que não há nada mais para ser visto e nada mais a fazer a não ser continuar se movendo. Movemo-nos de acordo com a autorização dada pelo Estado e pensamos que somos livres porque nos é dada a permissão para sermos livres. Dessa forma, o movimento que exprime nossa liberdade não é imanente, mas vem de fora<sup>105</sup>.

Se, de um lado, há a coreopólicia implementando uma cinética do cidadão, na qual a relação entre movimento e lugar só são permitidas se permanecerem “[...] reificadas,

---

<sup>105</sup> Conferir entrevista feita com André Lepecki por Cláudia Galhós, em ocasião da BOCA — *Biennial of Contemporary Arts*, no dia 19 de maio de 2020 — versão online, no link <https://www.youtube.com/watch?v=THBCb3kyJ0Y> .

inquestionáveis, imutáveis e que reproduzem o consenso de ‘bom senso’” (Lepecki, 2012, p.55), do outro lado, está a coreopolítica que, a partir de uma “[...] distribuição e reinvenção de corpo, de afetos e de sentidos, [...] revela o entrelaçamento profundo entre movimento, corpo e lugar” (Lepecki, 2012, p.55).

Para elucidar o termo coreopolítico, o autor destaca escritos de Rancière (2004) e Agambem (2008), nos quais arte e política são compreendidas como atividades que se co-constituem, especialmente na contemporaneidade. Em Rancière, o âmago do regime estético é a conexão entre arte e política à qual chama de dissenso. Um dissenso que gera a ruptura de comportamentos e hábitos e que, por isso, trabalha contra o clichê empobrecedor da vida e seus afetos (Lepecki, 2012). Rancière propõe que estética e política são modos de organizar o sensível, construindo a visibilidade (dar a ver) e a inteligibilidade (dar a entender) dos acontecimentos.

Já, para Agambem (2008), arte e política estão conectadas por serem atividades humanas que buscam a “abertura de potências” (Lepecki, 2012). A inerência política da arte existe justamente “[...] porque é uma atividade que torna inativos, e contempla, os hábitos sensoriais e os hábitos gestuais dos seres humanos, e, ao fazê-lo, os abre para um novo uso potencial” (Agambem, 2008, p. 204 *apud* Lepecki, 2012, p. 43).

As duas abordagens fundem arte e política e ressaltam sua função de “[...] perturbar a formatação cega de gestos, hábitos e percepções” (Lepecki, 2012, p.44) o que contribui, sobremaneira, para pensarmos a ação política da dança. Arte-política tem potência para gerar a perturbação daquilo que se apresenta formatado, normativo, na busca pela subjetividade que surge do chão de cada sujeito.

A modernidade despreza o chão de cada um e considera apenas o seu ponto de vista como o correto (Flusser, 1998). Em contrapartida, a ideia de coreopolítica opera a partir da relação entre coreografia e contexto, configurando uma atividade peculiar que emerge da ação que tem como objeto principal o que Paul Carter (Carter, 1996 *apud* Lepecki, 2012) denomina como política do chão. A política do chão é aquela que transforma os contornos e estruturas do chão e se inscreve também no corpo e na coreografia de quem dança. Ela reforça a ideia de que, para não perder suas propostas democráticas de alteridade, autonomia e força do sujeito, a dança deve ter seus modos de criação e estruturação coreográficas atrelados ao chão que as sustentam, construindo uma dança com e a partir dos sulcos e contradições que nele se apresentam. Essa política propõe uma dialética entre os diferentes chãos e danças distintas, numa transformação

mútua, numa “[...] corressonância constitutiva entre danças e lugares” (Lepecki, 2012, p. 47).

Nesse sentido, a coreopolítica lê o chão, ao mesmo tempo em que o reescreve, “[...] reinscrevendo-se no chão, por via do chão, numa nova ética do lugar, um novo pisar que não recalque e terraplane o terreno, mas que deixe o chão galgar o corpo [...] reorientando assim toda uma nova coreografia social” (Lepecki, 2010, p.49). A coreopolítica busca a afirmação de um chão sem terraplanagem, na transformação desse espaço policiado de circulação num espaço onde “[...] um sujeito possa aparecer [...]” (Ranciere, 2010 *apud* Lepecki, 2012, p.56). Ela trabalha para uma cinética mais humanizada, que permite e promove a política do encontro e discute certas noções pré-estabelecidas, inclusive sobre como a dança deve ser, deve parecer e de como o movimento deve se manifestar.

Dançar coreopoliticamente é, então, mobilizar um saber que atua diretamente na esfera política, como um enfrentamento à ordem posta, na medida que tem como bases o corpo e seus processos criativo-formativos que envolvem a imaginação, a curiosidade, a afecção, o tempo da demora, no fortalecimento da subjetividade. Para exemplificar o que quero dizer, na perspectiva de novas manifestações do movimento, trago novamente Lepecki (em seus questionamentos sobre movimentos e pausas)<sup>106</sup> e Hissa (em suas ideias sobre arte e ciência)<sup>107</sup> que questionam, cada um a seu modo, a velocidade imposta pelo pensamento moderno, propondo a pausa como lugar de movimento e como pressuposto que nos tira da inércia da objetividade e nos motiva a pensar e a ler o mundo subjetivamente. Tomo a questão do tempo e da pressa determinada pelo pensamento moderno neoliberal para exemplificar o que quero dizer. Tal como explicitam Hissa (2011) e Lepecki (2017), citando Seremetakis (1994):

Talvez seja mesmo este o movimento: o que nos fabrica, em nosso interior, a pausa e o silêncio — no ruído — e a solidão no contexto da multidão em pressa. É ritmo. É este mesmo o movimento: o que nos permite tecer o vagar. Penso que a pausa em nós é o primeiro movimento que contraria aquilo que nos obstrui. (Hissa, 2011, p. 269)

---

<sup>106</sup> Lepecki trata desta questão em vários momentos de sua pesquisa, destacando as obras: “Exaurir a Dança: performance e a política do movimento” (versão em português - 2017), “*Singularities: dance in the age of performance*” (2016).

<sup>107</sup> Hissa trata desta questão principalmente nas obras “Conversações: de artes e de ciências” (2011), “A mobilidade das fronteiras: inserções da geografia na crise da modernidade” (2006).

O estar-parado é o instante em que aquilo que está enterrado, descartado e esquecido sobe para a superfície social da percepção como oxigênio vital; é o escapar da poeira histórica. (Seremetakis, 1994 *apud* Lepecki, 2017, p.47)

Assim, a pausa, ao contrário do que o pensamento moderno nos diz, pressupõe movimento e opera na desconstrução dos conceitos fabris que acometem nossa coreografia, nossa subjetividade. Diante do que se apresenta acerca da dança inserida no contexto da universidade, reitero Lepecki (2017) quando traz em suas propostas a ideia de que é preciso expandir a imaginação e pensar outros modos de fazer dança, inclusive, para além da própria dança.

A coreopolítica fomenta a reflexão sobre a maneira pela qual a dança nos fornece ferramentas epistemológicas e metodológicas para pensarmos o que acontece na sociedade fora dos palcos, fora do próprio escopo da dança. Quando a dança acontece fora dos prédios chamados teatros, ocupando diferentes e inúmeros espaços, inclusive, e de suma importância, o da universidade, ela “[...] pode, quem sabe, finalmente, validar a fusão arte e vida” (Lepecki, 2020, s/p)<sup>108</sup>.

Ao trabalhar a partir da ideia de coreopolítica, meu propósito não é localizar o político na dança, mas, ao invés disso, como propõe Mark Franko (2017), perguntar como ela está articulada com a instância política. Nessa perspectiva, meus interesses são as ações de dança que subvertem leis de valores capitalista e antidemocrático para refletir sobre, de que maneira, as ações de dança das técnicas coreógrafas atuam, em suas especificidades, no fortalecimento da função social da universidade como instrumento público e para uma universidade ainda mais democrática.

Uma vez que, de modo geral, nossos espaços na universidade em crise se conformam à performance tecnicista desumanizada, descorporificada e cada vez mais massificada nas suas expressões e ideias, é possível que este chão se transfigure em potência de vida democrática? De que modo ações de dança podem afirmar uma vida menos massificada, excludente e espetacular e mais humanizada, plural e alegre? Como fomentar uma dança e uma universidade que se fazem a partir do entrecruzamento de corpo e lugar que se sobrepõem e se misturam, afirmando sua co-constituição? As

---

<sup>108</sup> Conferir entrevista feita com André Lepecki por Cláudia Galhós, em ocasião da BOCA — *Biennial of Contemporary Arts*, no dia 19 de maio de 2020 — versão online, no link <https://www.youtube.com/watch?v=THBCb3kyJOY>.

inquietações geradas por tais perguntas me levaram a questões relacionadas ao nosso (meu e de minhas colegas técnicas coreógrafas) fazer artístico e a pensar em como nossas ações em dança coreopolitizam, criando, pela e na universidade, espaços de humanização e de subjetividades, de afetos e de sensibilidades, democratizando-os. É a partir dessa mobilização reflexiva que proponho a ideia de coreodemocracia.

## 4.2 Coreodemocracia

Para propor a ideia de coreodemocracia, é fundamental explicitar como estou compreendendo o termo democracia. É primordial, antes de tudo, entender que democracia não é um conceito fechado em si mesmo. Assim, é necessário enfatizarmos a democracia como um conceito sempre em construção, uma missão permanente, como salienta João Carlos Salles (2020), que possibilita compreendê-la como um valor universal que deve ser reinventado e bem matizado em todas as fases dos processos democráticos. Paulo Freire (2005) enfatiza que a democracia é muito mais uma “[...] criação social e uma construção política paciente e persistentemente trabalhada” (2005, p. 253). Cornelius Castoriadis (2002) ressalta que a democracia é um regime que deve fazer suas próprias normas, construindo-se no dia a dia, tornando-se cotidianamente num ato contínuo e deliberado de transformação da sociedade e criação cultural que vai ao encontro das crises do Estado. Nesse sentido, a democracia assume o exercício contínuo de discutir seu próprio significado na busca pela compreensão, distinção e mobilização das diferentes ideias acerca de si mesma.

De modo geral, a democracia carrega em suas definições a relação com os princípios da liberdade, da igualdade e da maioria soberana. José Afonso da Silva (2002) define a democracia como um instrumento para que sejam garantidos os direitos fundamentais dos indivíduos, valores essenciais de convivência humana, além de se tratar de um regime político no qual a vontade do povo é onde se localiza o poder. Portanto, a democracia é que realiza a práxis dos princípios da liberdade e da igualdade, tendo como fundamentos a soberania popular e a participação do povo no poder.

Marilena Chauí (2014) ressalta que, pelas transformações que sofreu ao longo dos séculos, desde sua origem até os dias atuais, a democracia ganhou características marcantes depois do surgimento dos Estados na modernidade e da chegada do liberalismo. Tais mudanças geraram uma definição liberal de democracia que reduz seu

significado a eleições, partidos políticos, governantes e recursos técnicos para as questões econômicas e sociais, minorando-a apenas a um regime político eficiente. Chauí (2014) discorda desta ideia ao afirmar que não bastam todos esses itens para a que a democracia se estabeleça. Uma sociedade é verdadeiramente democrática quando institui direitos e quando essa instituição é uma criação social, de modo que a atividade democrática da sociedade ocorra como um contrapoder orientador, influenciador, controlador e transformador da ação do Governo e o poder dos seus líderes. Para Castoriadis (2002), a democracia, como convencionalmente conhecemos, não é um regime político, mas “[...] uma auto-instituição da coletividade pela coletividade, e esta auto-instituição como movimento” (2002, p.134).

Ao abordar a democracia representativa e a democracia participativa, Rubim (2017) aponta a primeira como atravessada pelo profundo mal-estar vivido hoje, em inúmeros países, pelos dispositivos de representação uma vez que, as instituições de representação, que supostamente deveriam refletir a vontade do povo, são agora questionadas por muitos cidadãos. Acerca da democracia participativa, esta tem sido formatada por recentes experimentos de participação que ainda são historicamente imaturos (Rubim, 2017). Estas e outras ideias nos permitem perceber “[...] tentativas contrapostas de confronto e conjunção entre modalidades de democracia” (Rubim, 2017, p.2) e entender que seus desenvolvimentos se dão a partir de tensões. A compreensão da democracia como um processo em constante evolução e, muitas vezes, tensionado por diferentes abordagens é vital para a reflexão acerca da sociedade e o cenário no qual se encontra inserida.

Como regime, a democracia, que teve origem nas civilizações grega e romana, é excludente em sua base histórica uma vez que diferentes grupos tais como mulheres, negros, estrangeiros e crianças, não tinham sua cidadania garantida, sendo excluídos dos processos políticos. Entretanto, inúmeras mudanças trouxeram a democracia até o conceito atual que significa a possibilidade do sujeito se expressar livremente, participar e inferir nas escolhas da sociedade, exercendo sua cidadania. Apesar desse avanço, não podemos afirmar que um estado democrático alcança a todos os sujeitos uma vez que, por sempre estar atrelada à cidadania, a democracia deveria garantir os direitos de voz e voto a todos, inclusive e, principalmente, aos grupos marginalizados como, por exemplo, o das mulheres que, até alguns anos atrás, ainda não podiam votar nem se candidatar para cargos políticos (Tosi, 2023).

Tendo em vista as várias formas e ideias acerca do que é democracia, é possível concluir que é complexa a tarefa de tentar defini-la. José Saramago (2013) nos alerta para a necessidade de ampliarmos nossa discussão sobre democracia uma vez que, como regime de governo, a democracia acontece apenas para alguns, sem considerar a todos. Salles (2020) ressalta que não há democracia plena sem que aqueles que constituem uma comunidade participem da deliberação no que lhes diz respeito. É preciso que haja a possibilidade de acesso para todos e a democracia como regime por si só não garante que isso seja possível. Salles (2020) afirma, ainda, que não há democracia sem o trabalho para que se observem a igualdade de direitos e o reconhecimento da alteridade.

Democracia é um termo que se enraíza profundamente em nossos valores e na forma como interagimos como sociedade. Especialmente nas universidades, essa palavra carrega um sentido crucial que vai além do processo de tomada de decisões. Representa um pilar essencial para garantia da nossa evolução social e intelectual. Nesse sentido, a democracia a que me refiro é uma tessitura entre ideias de liberdade, pluralidade, cidadania, igualdade e alteridade. Democracia, portanto, é mais que um regime; é um valor.

É comum relacionar democracia com liberdade. Entretanto, como nos lembra Alan Touraine (1996, p. 45), “[...] a ideia de liberdade não inclui a de representação e de cidadania; garante somente a ausência de imposições”. Ao considerar uma ideia mais ampla de democracia, é preciso levar em conta suas dimensões basais que são o respeito pelos direitos fundamentais, a cidadania e a representatividade dos dirigentes, compreendendo que uma dimensão completa a outra. Touraine (1996) enfatiza, inclusive, que é a interdependência de tais dimensões o que constitui a democracia.

Partindo da relação entre tais dimensões, pode-se dizer que democracia é também caracterizada pela pluralidade sem a qual não é possível sua existência. Discussões acerca do que significa ser pluralista acontecem em torno, principalmente, daquilo que contradiz a própria democracia. Touraine (1996) aponta que há aqueles que partem do pressuposto de que existe um fundamento para relações sociais de dependência e dominação enquanto há outros que acreditam na multiplicidade de conflitos de interesses. O destaque é para o fato de que a pluralidade dá voz a todos os atores sociais e é fundamental para que a democracia se estabeleça. Entretanto, a democracia é, antes de tudo, a defesa do sujeito (Touraine, 1996).

Ao participar dessa discussão, o jornalista Reinaldo Azevedo<sup>109</sup>, em suas postagens<sup>110</sup> em redes sociais, afirma que a democracia aceita o contraditório, mas tem um limite para tal, no sentido de proteger a própria democracia, e lembra que a própria constituição brasileira a defende. Nesse sentido, considerando o contexto da universidade pública, é importante enfatizar que qualquer ameaça e/ou agressão ao serviço ou espaço público é considerada antidemocrática e, por isso, não há conciliação com seu autor. “Conciliar, como nos ensinou Churchill, referindo-se aos nazistas, seria como alimentar um crocodilo na esperança de ser devorado por último”, ressalta Salles (2020, p. 76).

Num entendimento de coletividade, o que também possibilita a democracia é o reconhecimento do outro. É apenas pelo reconhecimento, em si mesmo e no outro, da combinação entre universalismo e particularismo, que a democracia é possível (Touraine, 1996, p.188): “Se um ator se identifica com a racionalidade universal e reduz os outros à defesa da própria identidade particular, a democracia é impossível”. Só há democracia se existe o trabalho para que haja reconhecimento da alteridade, enfatiza Salles (2020). É por essa razão que a modernização no Ocidente, de maneira geral, se deu, na maioria das vezes, por meio de modos antidemocráticos, uma vez que seu processo desconsiderou a universalidade num objetivo constante de homogeneizar e subjugar os sujeitos.

A ação de reconhecer o outro e a si mesmo dentro de um corpo coletivo está diretamente relacionada ao assumir-se como cidadão. Na perspectiva da democracia como valor e entendendo que o que se faz, especialmente coletivamente é, inevitavelmente, uma ação política, enfatizo a importância da cidadania e do entender-se parte de uma coletividade política. Touraine (1996) destaca que, por vezes, o governo é tido como algo à parte do mundo das pessoas ditas comuns, como se essas não vivessem no mundo que é o de todos. Isso acontece devido às ideias modernas capitalistas que induzem a, cada vez mais, separação entre vida privada e vida pública pela via do fortalecimento da individualização e do consumo.

Assim, quanto maior for tal separação, menor será o engajamento político dos sujeitos. Precisamos ter em mente, como nos lembra Touraine (1996), que o cidadão responsável e interessado pelo bem público é a mais importante imagem da democracia. Devemos compreender que a oposição entre vida pública e vida privada dificulta a

---

<sup>109</sup> Para acessar o canal de Reinaldo Azevedo:  
<https://www.youtube.com/channel/UCe7pERoN0opA4dB-VbwjUiA>

<sup>110</sup> Disponível em:  
<https://www.facebook.com/ReinaldoAzevedoColunista/videos/liberdade-de-express%C3%A3o-tamb%C3%A9m-tem-limite-at%C3%A9-para-que-se-possa-protger-a-democr/386806753327377/>

compreensão de que tudo o que fortalece o sujeito coletivo favorece também, de modo direto, a manutenção e vivificação da democracia. Ter sua voz política, ser ouvido e participar, ainda que indiretamente, das decisões que afetam sua vida define um sujeito como cidadão. A democracia só existe quando o maior número possível de pessoas cultiva o espírito de cidadania, no desejo de exercer o poder, mesmo que de forma indireta. Nesse sentido, não é possível separar cultura democrática de consciência política (Touraine, 1996).

Nesse momento, ressalto a incompatibilidade entre o pensamento moderno mercadológico e a democracia como valor. Tal afirmação se explica quando enfatizamos o fato de que a lógica mercadológica, ao inventar demandas de consumo, ao propor a separação das vidas pública e privada e ao não garantir o reconhecimento do outro e suas diferenças, não considera as desigualdades sociais. O mercado não é igualitário, pratica a seleção, a hierarquização e os preconceitos (Gadotti, 2017). Touraine (1996) destaca que é apenas pela democracia que o indivíduo consumidor pode ser indivíduo sujeito, enfatizando que este processo só acontece pelo debate institucional aberto e pelo espaço que se dá à voz dos grupos mais desfavorecidos. Não há democracia sem que haja o trabalho pela igualdade de direitos.

Desse modo, outra característica da democracia como valor é a busca pela igualdade social. Lutar contra a desigualdade social envolve, necessariamente, o acolhimento das diferenças de modo que todos possam ser ouvidos e atendidos em suas demandas específicas. Promover a igualdade social está diretamente relacionado à consciência democrática que significa reconhecer a multiplicidade das opiniões, dos interesses e das posturas bem como o desejo de criar a maior diversidade possível (Touraine, 1996). A promoção de uma vida igualitária e diversa tem como ponto de partida o entendimento de que, por trás de qualquer movimento, fala ou ação de alguém, sempre tem uma vida acontecendo, inserida num cenário político. “Por trás da biografia de alguém, tem o corpo que é de uma mulher ou negro de determinado lugar e isso tudo significa muita coisa”, como enfatiza Danielle Almeida (2023, p.121).

Desse modo, pensar sobre a universidade democrática envolve considerá-la como promotora da democracia nos âmbitos nos quais está inserida. Nesse sentido, em primeiro lugar, devemos considerar que todo espaço e serviço público tem relação direta com a democracia uma vez que promove igualdade de acesso para todos os cidadãos.

Uma universidade plenamente democrática deve ser reconhecida por seu caráter público. Salles (2020) argumenta que a defesa do espaço público e da condição que

possibilita a argumentação no ambiente acadêmico faz com que a universidade seja um lugar da democracia. Ademais, numa dinâmica de retroalimentação, é o “[...] ensino superior que favorece a democracia que, por sua feita, dá vida e sentido à universidade” (Salles, 2020, p.83). A partir dessa compreensão, é possível entender também que a universidade se fortalece junto à democracia e vice-versa. É nesse sentido que a palavra democracia significa um valor profundo, expressando um conceito fundamental para nossas universidades (Salles, 2020), devendo ser pensada como um valor de garantia da vontade da maioria da comunidade. Sobretudo nas universidades, a democracia deve ser entendida como um “[...] espaço privilegiado da superação de privilégios [...]” (Salles, 2020, p.54). Essa abordagem democrática implica garantir que a voz da maioria seja uma representação fiel da diversidade e pluralidade de vozes que constituem a comunidade universitária. É sobre promover um diálogo em que toda perspectiva é valorizada e cada contribuição é considerada, independentemente do seu *status* ou poder.

Outra questão que deve ser considerada quando se trata de universidade democrática está relacionada à principal tarefa da universidade que é menos preparar profissionais e mais formar cidadãos para que reverberem os efeitos dessa cidadania por toda a sociedade (Salles, 2020). José Saramago (2013) alerta para a importância de que esta seja, de fato, a principal incumbência da universidade ao assumir sua responsabilidade na formação dos indivíduos para além de capacitá-los a serem bons em suas carreiras. A formação de bons cidadãos envolve oferecer o máximo possível de perspectivas de modo a repetirem esta conduta quando estiverem exercendo sua cidadania para além da universidade. Envolve também demonstrar a importância de assumir as consequências e responsabilidades de suas ações e de participar dos processos de mudanças, não apenas delegando suas questões aos representantes eleitos. A universidade é lugar de confronto, de debate onde, “[...] por definição o espírito tem de florescer” (Saramago, 2013, p. 26). Além disso, Saramago (2013) enfatiza a universidade como aquela que pode nos salvar ao priorizar a mudança mais necessária da qual carecemos que não é a de crescimento tecnológico, mas de mentalidade na ampliação de nossa consciência como cidadãos.

A partir da perspectiva apresentada e no intuito de se pensar coreopoliticamente sobre o trabalho das técnicas coreógrafas, penso a coreodemocracia como sendo o movimento que atravessa ações de dança realizadas por estas servidoras, constituído por um conjunto de reflexões e condutas democráticas da e na universidade. Por se tratar de

uma reflexão sobre ações de dança, é necessário que consideremos aqui a democracia cultural na relação inevitável com a coreodemocracia.

Apesar de não ser objetivo desta pesquisa a complexa tarefa de apontar uma definição para cultura, ao tratar sobre o assunto, tenho ciência de que a cultura é um conceito polissêmico e que depende dos seus contextos de uso. É com Rubim (2017) que enfatizo as aberturas conceituais e profundas mutações nas quais estão imersas a cultura bem como a democracia, a cidadania, a política e os direitos.

A cultura, ligada às suas expressões de identidade, às diversas microculturas e aos seus intercâmbios, tensiona a democracia (Rubim, 2017). Nesse sentido, a cultura, ao refletir as narrativas, os valores e as diferentes leituras de mundo das comunidades, impacta a dinâmica democrática ao desafiar as normas estabelecidas e ao introduzir perspectivas alternativas ao que está dado. As fricções geradas por essas influências culturais podem desencadear avaliações constantes das estruturas democráticas, levando a um aprimoramento e a uma adaptação necessária que garantam que a democracia seja plural e reflita verdadeiramente a diversidade de vozes.

Assim, escolho, para esta pesquisa, refletir sobre a cultura na perspectiva da sua relação com a democracia no Brasil e com políticas democráticas. Tendo como base a Constituição Brasileira de 1988, a cultura é um fenômeno complexo, plural e múltiplo e se relaciona com o Estado democrático de direito, ou seja, ela desempenha um papel fundamental na estrutura constitucional, abrigando os princípios fundamentais da democracia e da participação social nas diversas modalidades de intervenção estatal. (Barbosa; Ellery; Midlej, 2009). Antes, ainda, é fundamental destacar a diferença entre a democracia cultural e a democratização da cultura — ideias que podem estar relacionadas, mas são distintas.

Fátima Vieira (2022) explica que o conceito de democratização da cultura data de 1950 e tem como objetivo estimular o acesso e a relação das classes “populares” com a cultura ocidental e seus patrimônios. Nesse sentido, a democratização da cultura parte da crença da existência de apenas uma cultura, no singular e, portanto, elitista. Tal noção de cultura única não reconhece a legitimidade das culturas ditas não-eruditas, desconsiderando sua importância e suas peculiaridades, fortalecendo uma hierarquia entre aquilo que é considerado cultura de qualidade e as demais manifestações culturais chamadas frequentemente de “populares”. Surge, então, na década de 1960, sendo mais divulgada nos anos 1980, a noção de democracia cultural. Barbosa, Ellery e Midlej (2009) atentam para a evidência de que a democracia cultural demanda que existam políticas

culturais que estejam em acordo com as diversas realidades institucionais e sociais. A democracia cultural, numa ampliação da ideia de cultura, reconhece as muitas culturas existentes, buscando não as hierarquizar bem como reconhece uma diversificação no entendimento de público. Desse modo, ela também compreende os cidadãos não como consumidores, mas como “sujeitos culturais ativos” (Vieira, 2022) e, acrescento, como “sujeitos coletivos”<sup>111</sup>, como sugere Krenak (2020, p.130).

A coreodemocracia, portanto, se realiza também a partir da ideia de democracia cultural, contribuindo para a promoção e a legitimidade das diversas culturas, dentro e fora da universidade. Nesse sentido, a cultura de modo geral, na reflexão sobre o modo como a coreodemocracia se estabelece no âmbito cultural, deve ser considerada a partir de duas facetas. A primeira faceta diz respeito a tudo aquilo que permeia nossa vida como sociedade, desde festas, danças e sotaques até valores, tecnologias e saberes, como exemplifica Juca Ferreira (2020) ao tratar da dimensão simbólica da cultura. A metáfora do ecossistema proposta por Ferreira (2020) nos ajuda a entender a importância de se considerar o ambiente no qual a cultura e a arte acontecem uma vez que as interações entre eles são o que possibilitam o “[...] desenvolvimento da diversidade cultural e o florescimento das artes [...]” (Ferreira, 2020, p.34). Em um ambiente propício, há maior possibilidade de que culturas floresçam em suas diversas manifestações e configurações.

Conforme já dito, a partir da Constituição de 1988, a cultura no Brasil passa a participar do rol de direitos fundamentais. Nessa perspectiva, a segunda faceta da cultura concernente à coreodemocracia é a que compreende a cultura como um direito de todos, capaz de contribuir para a dignidade e para o desenvolvimento humano (Ferreira, 2020), bem como para o fortalecimento da democracia. Assim, a coreodemocracia trabalha na ampliação do acesso a bens culturais e espaços públicos, numa perspectiva cidadã da cultura.

Em relação à cultura e ao desenvolvimento de políticas públicas para o setor cultural do país, Ferreira (2020) destaca a importância da contribuição da universidade por meio de produção de conhecimento, pesquisas e reflexões e para a “[...] democratização do acesso, tanto no sentido da fruição quanto no da expressão” (Ferreira, 2020, p. 29). Tal democratização é um dos pilares fundamentais para uma sociedade mais justa e plural e envolve não apenas possibilitar que as pessoas desfrutem de diversas

---

<sup>111</sup> Ailton Krenak, em diversas de suas obras e entrevistas, diz do sujeito coletivo a partir da experiência de comunidade que uma pessoa tem e do modo como a ideia de pessoa é fortemente constituída, como personalidade, com perspectivas próprias, interagindo com outros iguais.

formas de expressão cultural, mas também garantir que tenham a oportunidade de contribuir e se expressar livremente.

A universidade tem a responsabilidade de liderar o caminho na promoção do acesso à cultura e fomentar a produção de conhecimento e a pesquisa na área cultural, contribuindo assim para a compreensão mais profunda das necessidades das demandas da sociedade. Além disso, a universidade pode atuar como uma ponte entre o governo e a sociedade civil, facilitando o diálogo e a colaboração para o desenvolvimento de políticas culturais mais eficazes e que alcancem a todos os cidadãos. O engajamento da universidade no processo político não apenas amplia a voz dos cidadãos, mas também garante que as políticas sejam embasadas em uma compreensão profunda dos desafios e oportunidades culturais.

Apesar de serem muitas as questões acionadas e mobilizadas pelas ações de dança das técnicas coreógrafas, verifiquei a recorrência de algumas que se destacam por estarem mais fortemente presentes na prática dessas servidoras. A partir desta percepção e com o intuito de pensar sobre possíveis ações de dança que atuem coreopoliticamente no contexto específico da universidade pública brasileira, é que proponho a ideia de coreodemocracia.

A coreodemocracia se materializa em 4 (quatro) dimensões principais compreendidas a partir da reflexão sobre as ações das técnicas coreógrafas. São elas: autonomia, legitimidade, reciprocidade e igualdade. Apesar de apontá-las de modo separado, estas dimensões atravessam umas às outras, não sendo possível compreendê-las como isoladas ou independentes. Nesse sentido, todas também devem ser pensadas dentro da perspectiva maior de interseções e de retroalimentação. Sementes de democracia, tais dimensões podem ou não florescer em determinadas circunstâncias e contextos, mas sempre atuam na mobilização da democracia nos âmbitos da universidade e da sociedade bem como da relação entre elas, por meio de ações de dança.

A primeira dimensão, a autonomia, relaciona-se com as ações de dança que podem favorecer a emancipação de sujeitos, tendo como foco seu processo formativo antes de entrar na universidade, ou seja, durante seu período escolar. A igualdade, segunda dimensão aqui proposta, relaciona-se com a dança que acolhe as diferenças para promover igualdade de direitos entre os sujeitos. Suas ações estão no escopo das ações afirmativas no sentido de estarem relacionadas a pautas sociais e grupos marginalizados como mulheres, negros, pessoas com deficiências, idosos e outros pelos quais é preciso avançar na igualdade por meio da efetivação de políticas públicas já existentes. A

dimensão da legitimidade diz respeito às ações de dança que reconhecem outras epistemologias e saberes como os de povos tradicionais e de culturas periféricas, de comunidades em situação de vulnerabilidade social. A quarta dimensão é a reciprocidade e tem a ver com ações extensionistas de dança que alcançam lugares além dos muros da universidade, não somente difundindo a dança, mas também fomentando a extroversão dos conhecimentos elaborados no âmbito da universidade e, principalmente, fortalecendo relações dialógicas com comunidades, especialmente as locais.

#### *4.2.1 Autonomia: semente coreodemocrática para emancipar*

Os relatos das técnicas coreógrafas nos revela que a autonomia é uma das formas como a coreodemocracia se faz presente nos diversos trabalhos realizados, principalmente na relação com escolas públicas. Nesse sentido, destaco que ações de dança das técnicas coreógrafas, junto aos estudantes da Educação Básica, motivam e mobilizam sua autonomia.

Quando proponho a autonomia como semente coreodemocrática é fundamental compreendê-la na relação essencial com a compreensão da democracia como valor. Nessa perspectiva, discorro sobre a ideia de autonomia para esta reflexão.

Em primeiro lugar, a autonomia está conectada ao processo de autotransformação da sociedade uma vez que uma sociedade autônoma é uma sociedade verdadeiramente democrática (Castoriadis, 2002). Esta é uma sociedade que questiona sentidos pré-dados, e na qual, justamente por isso, está liberada à criação de novas significações. Uma vez que não existe indivíduo sem sociedade<sup>112</sup>, pensar sobre uma universidade democrática, que contribui para uma sociedade também democrática, implica considerar a autonomia dos sujeitos que a conformam e os modos pelos quais é possível que sejam sujeitos autônomos.

A partir dessa perspectiva, autonomia se relaciona com emancipação, que, por sua vez, favorece a consciência do sujeito sobre sua realidade e sua condição, mas permite, principalmente, que o sujeito consiga colocar sua condição à distância e imaginar outras possibilidades de vida (Larrosa, 2017). Emancipar-se relaciona-se com uma afirmação de si que possibilita que o sujeito, uma vez emancipado, possa driblar sua própria condição para que consiga pertencer ao mundo que é de todos. É desse modo que a emancipação

---

<sup>112</sup> Máxima defendida por Emile Durkheim (1978).

carregada pela autonomia permite a igualdade na diferença (Larrosa, 2017) e que o espírito coletivo se estabeleça.

Para tal reflexão, em segundo lugar, é fundamental que se considere que cada sujeito é um ser em contínuo processo de construção e que tal processo é também complexo e dinâmico. Nessa perspectiva, a ideia é que compreendamos a autonomia como uma abertura, uma possibilidade de criar a si próprio e a seu mundo indo além daquilo que está dado pelo sistema.

Para Marilena Chauí (2014), a autonomia implica a consciência da “[...] diferença social entre o poder, o direito e o saber, de sorte que a compreensão da pluralidade de fontes das práticas sociais permita que cada uma delas atue sobre as outras esferas para modificá-las” (2014, p.303). Portanto, devemos também considerar que a ideia de autonomia está conectada com a de cidadania. Chauí (2000) ressalta que repensar a cidadania como afirmação e criação de direitos, no sentido de formar sujeitos sócio-políticos, é presentificar a autonomia e ir além da ideia restrita de cidadania apenas como voz e voto. Nessa perspectiva, a autonomia do sujeito capacita-o para elaborar reflexões e propostas diante de situações e condutas sociais e para a tomada de escolhas que ultrapassam aquelas relacionadas apenas com a decisão eleitoral, por exemplo.

A democracia está intimamente ligada a uma cultura da cidadania por meio do cultivo de cidadãos. E para que existam cidadãos é necessário um processo de autoconsciência que só acontecerá pela via do conhecimento, das condições dignas de vida e pela participação na sociedade (Coutinho, 2002) que, inclusive, demanda reconfigurações acerca da compreensão do que seja cultura, educação, escola, saber e modos de se relacionar com tudo isso.

Tendo em vista o que foi dito acerca da ideia de autonomia, destaco aqui a proposta de Paulo Freire (2020), que defende a autonomia do estudante relacionando-a a uma escola democrática. Para que ambas — autonomia e escola democrática — sejam possíveis, Freire (2020) sugere ações sendo a primeira delas a superação da compreensão e da prática do ato de ensinar como uma transferência mecânica de um saber pronto. Ao invés disso, ressalta a importância de se pensar o ensino como um convite ao estudante para que se aproprie do conteúdo ensinando a si próprio por meio da apreensão crítica do mesmo (Freire, 2020) entendendo o processo de educação como uma ação identitária e criativa. Jorge Larrosa (2017) compara a formação do sujeito a uma viagem sem destino definido uma vez que se faz na articulação com as experiências que acontecem durante tal processo. Ele diz que “[...] a viagem exterior se enlaça com a viagem interior, com a

própria formação da consciência, da sensibilidade e do caráter do viajante” (Larrosa, 2017, p. 68). Considero que algumas ações de dança das técnicas coreógrafas na parceria com escolas públicas contribuem para tal processo educativo e para que cada estudante possa se enxergar como sujeito cidadão construtor de sua própria história e de sua comunidade. É assim que a autonomia do sujeito se relaciona diretamente com o exercício de sua cidadania.

É fundamental atentar para a integração entre universidade e a Educação de base que Buarque (2012) aponta como tarefa primordial da universidade. Nesse sentido, destaco a importância de ações, como as que irei apresentar aqui, que aprofundam a relação da escola com a universidade e possibilitam, assim, que a democracia seja mobilizada por meio do favorecimento à autonomia dos estudantes. É crucial também que compreendamos a importância de empenharmos esforços por uma Educação pública e democrática e de fortalecermos, cada vez mais, a relação entre universidade e escola uma vez que são interdependentes em inúmeros aspectos. Tal interdependência se dá, em primeiro lugar, pelo fato de que são os estudantes das escolas aqueles que serão os estudantes da universidade.

Entretanto, tal movimento não se dá se esses sujeitos, especialmente os da escola pública, não entendem que a universidade também é um espaço deles. Este entendimento só é possível se o estudante se fortalece como sujeito autônomo, capaz de compreender-se inserido nas suas diversas instâncias sociais. Aproximar estudantes da universidade implica também fazê-los refletir sobre seu futuro e suas possibilidades neste lugar e na sociedade. Aproximá-los da universidade pode fortalecer a cidadania desses sujeitos de modo que eles reconheçam a universidade como um espaço de todos, pelo qual devem lutar e no qual podem estar. Um sujeito autônomo, e, portanto, emancipado e cidadão, tem maior possibilidade de acessar a universidade ao entender-se parte dela.

Em segundo lugar, buscar ideias para uma universidade cada vez mais democrática demanda, necessariamente, refletir sobre a Educação Básica uma vez que é ela que precede a universidade. Saramago (2013) enfatiza tal reflexão quando diz que, para pensarmos sobre a última etapa de um processo de aprendizagem formal, que começa na infância e termina na fase adulta, é fundamental que nos ocupemos do que acontece no período da escola primária que antecede a universidade. A reflexão sobre a Educação que forma sujeitos autônomos e cidadãos deve considerar não apenas a universidade, mas todo o processo educativo dos sujeitos. Nesse sentido, a ação da universidade que vai à

escola participa do movimento fundamental de reflexão para a gestação de uma nova Educação.

Um dos primeiros trabalhos da técnica coreógrafa Cátia Fernandes (2023), da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), exemplifica a dimensão da autonomia descrita anteriormente quando ela atuou junto ao projeto Teatro na Escola levando a perspectiva da dança para a Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora de Lourdes e para a Escola Municipal de Ensino Fundamental Getúlio Vargas — duas escolas públicas próximas à universidade. É possível que a valorização da escola, revitalizando o cotidiano escolar por meio do teatro e da dança, possibilitasse ao estudante se apropriar de sua identidade por meio do reconhecimento do espaço da escola como sendo seu uma vez que o trabalho de dança se dava a partir das preferências dos próprios estudantes. As danças que gostavam e com as quais Fernandes trabalhava eram associadas a experimentações e estímulos para o autoconhecimento corporal e criação de movimentos pelos próprios estudantes. Tal dinâmica favorecia a relação do estudante com o espaço da escola uma vez que nela ele se via podendo dançar suas próprias danças. Identificar-se com a escola pode contribuir para estimular a autonomia do sujeito. Sentir-se pertencente a este espaço auxilia o fortalecimento de sua cidadania, potencializando o estudante como um agente de transformação já no contexto escolar.

Como resultado deste trabalho realizado pelo projeto Teatro na Escola, surgiu o grupo de dança Vem dançar, criado e formado por estudantes, apontando para uma autonomia construída bem como para um interesse em participar e atuar de forma mais contundente no e a partir do contexto no qual aqueles estudantes estavam inseridos. O grupo nasceu a partir do interesse dos próprios estudantes que se viram capazes de mobilizar, por meio da dança, reflexões importantes sobre suas realidades bem como sobre suas próprias subjetividades.

Para que tal desejo surgisse, o ambiente se tornou propício e estimulador uma vez que Fernandes (2023), como disse em uma das entrevistas, sempre trabalhou a partir da compreensão do conhecimento como “[...] processo plural, democrático, crítico e transformador no encontro dialógico com os estudantes e não como produto. Cada corpo é produtor de conhecimento e é possível perceber as transformações desses corpos e desses sujeitos na medida em que o trabalho acontece” (Fernandes, 2023). Nesse sentido, os estudantes puderam sentir-se à vontade para se conhecerem, acolherem suas descobertas acerca deles mesmos e dançarem a partir de quem são, cada um a seu tempo e a seu modo. Essa dinâmica de construção de (auto)conhecimento possibilitou que os

sujeitos reconhecessem suas identidades e se sentissem mais fortes a partir de quem são (Fernandes, 2023).

Em consonância com a técnica coreógrafa Rita Alves (2022), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que entende ser a cultura “popular” democrática por aceitar corpos de várias idades que se adaptam a diferentes ritmos e espaços dançantes, destaco também os trabalhos realizados pelo Balé Popular da UFPB e pela Companhia Folclórica do Rio junto a escolas públicas.

Sob a direção do técnico coreógrafo Maurício Germano (2022), o Balé Popular da UFPB trabalha numa parceria com a Secretaria de Educação da cidade, principalmente junto à Escola Municipal Santos Dumont, enfatizando a importância da valorização do sujeito estudante e estimulando seu autoconhecimento e o acolhimento de suas singularidades. As parcerias se dão por meio de aulas de dança e vivências ministradas ora no espaço da universidade, o Núcleo de Teatro Universitário (NTU), ora dentro das escolas, mobilizando a troca e o diálogo para que os estudantes sejam capazes de compreender os espaços que podem ocupar por direito. Também são realizadas apresentações dos trabalhos do Balé Popular da UFPB, feitos especificamente para atender ao público escolar, com o intuito de cultivar o olhar dos sujeitos no que diz respeito à dança, com destaque para suas manifestações a partir das variadas culturas nordestinas de modo que possam se reconhecer e conhecer aquilo que faz parte da composição de si mesmos como sujeitos culturais.

A Companhia Folclórica do Rio — UFRJ — também desenvolve trabalhos em parceria com escolas públicas com, em média, 800 (oitocentas) crianças da Educação Básica. São ministradas oficinas de danças “populares” com as quais a companhia trabalha. Algumas delas têm como base pesquisas que a coreógrafa Rita Alves (2022) realiza junto aos mestres e mestras da cultura “popular”. Merece destaque sua atuação em uma escola na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, Ginásio Experimental Tecnológico<sup>113</sup> Pará (GET Pará), que recebe estudantes das comunidades do entorno da escola. Lá, Alves (2022), em conjunto com o Projeto Político Pedagógico da escola, desenvolve o projeto Respeito é Bom e eu Exerço que atua promovendo atividades a partir de diferentes temas envolvendo ações voltadas aos povos originários, aos

---

<sup>113</sup> Os GET são um conceito de escola tecnológica da Prefeitura do Rio de Janeiro por meio da abordagem das Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática (da sigla inglesa STEAM), que buscam potencializar a competência dos estudantes por meio de atividades e abordagens interdisciplinares. Consulta realizada em <https://prefeitura.rio/educacao/prefeitura-do-rio-inaugura-o-quarto-ginasio-experimental-tecnologico-get/> Acesso em 28 de fevereiro de 2024.

afrodescendentes, às questões da intolerância religiosa, da homofobia, entre outros. Uma vez que cerca de 80% dos estudantes são negros, o trabalho desafia os estudantes a refletirem sobre si mesmos, sua história, sua identidade e, nesse sentido, favorece o fortalecimento da subjetividade de cada um deles, possibilitando que a autonomia se fomente em cada sujeito.

No sul do país, a técnica coreógrafa Sandra Zotovici (2022), da Universidade Federal pela Integração Latino Americana (UNILA), coordena o Programa de Formação de Artes que envolve os ensinamentos de dança, de teatro e de música. Apesar de ser aberto para toda a comunidade, o foco do programa são as seguintes escolas públicas: Escola Estadual Monsenhor Guilherme, Escola Estadual Carmelita de Souza Dias, Escola Estadual Mariano Camilo Paganotto e Escola Estadual Presidente Costa e Silva. Estas são escolas estaduais que ficam próximas à universidade e com as quais o programa tem uma sólida parceria. O trabalho é desenvolvido com estudantes do Ensino Médio por meio de aulas e apresentações realizadas tanto nas escolas quanto na universidade. Tendo como um dos objetivos principais aproximar os adolescentes da universidade, ao promover tal integração, o programa também contribui para a construção da autonomia dos estudantes por meio do estímulo à sua cidadania. Conviver com membros da comunidade universitária, poder compartilhar seus aprendizados e vivências utilizando os espaços da universidade favorece o sentimento de pertencimento do estudante do Ensino Básico que, por conseguinte, trabalha na construção de sua autonomia e do enxergar-se como cidadão.

O projeto Dança no Bairro, idealizado e coordenado pela técnica coreógrafa Cátia Fernandes (2022), da UFPEL, e que atua em parceria com as organizações comunitárias do loteamento Dunas, na periferia da cidade de Pelotas, tem como uma de suas ações o trabalho com dança para os estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas Colégio Estadual Félix da Cunha, Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Augusto de Assumpção e Escola Franklin Olivé Leite. Pelo trabalho do Dança no Bairro, os estudantes do Ensino Básico se aproximam da dança, da universidade e são estimulados a valorizarem a própria dança e a cultura de sua comunidade marginalizada. Com destaque para o Colégio Estadual Félix da Cunha, a importância desta ação se revela no fato de que esta é uma escola que, até a chegada do projeto Dança no Bairro, não tinha recebido nenhum tipo de iniciativa da UFPEL. Por estar inserida num contexto de vulnerabilidade social, a escola está sempre distante de atividades culturais da cidade, resultando em estudantes e famílias que não participam do público de dança.

Por meio de um comprometimento de abertura à comunidade, o diálogo que se estabelece contribui para o enfrentamento das problemáticas que cercam a delicada e vulnerável realidade social do loteamento Dunas. Cátia Fernandes (2021) diz que

[...] cada exercício de criação em dança e escolha de repertório musical aguça o nosso olhar para aquilo que faz mais sentido para os estudantes, pois não há produção de conhecimento sem que se estabeleça relação entre o que se conhece e aquilo que vai ser conhecido. Ou seja, precisamos considerar o conhecimento prévio que esse estudante tem de movimento, de dança, de música, de cultura. Sem essa conexão com o mundo de significados da criança ou adolescente, parece que ficamos num vazio, em feituas de gestos mecanizados. Não queremos fabricar robôs que dançam, e sim, potencializar sujeitos que existem enquanto dançam, que possam contar através de seus corpos, suas histórias, suas memórias, seus modos e existências, seus gostos e olhares sobre o contexto em que vivem. (Fernandes, 2021)

Assim, abraçando plenamente o estilo de vida dos estudantes, expresso por meio de suas manifestações culturais como o *funk*, por exemplo, o projeto facilita o estabelecimento de laços de identificação, permitindo que eles se sintam parte ativa do processo e se reconheçam como cidadãos plenos. Quando saem para promover ações fora da comunidade, como apresentações e vivências de dança mobilizadas por eles próprios, estes jovens estudantes, que se movimentam pela cidade ultrapassando os limites do seu bairro com suas performances artísticas, começam a construir novas narrativas que transcendem os estereótipos frequentemente atribuídos à juventude das áreas periféricas.

Ao dividir informações dos relatórios de resultados, Fernandes (2021) compartilhou que estudantes mais velhos e com mais tempo no projeto atuam como monitores, auxiliando e se responsabilizando por trechos de aulas como alongamento, aquecimento e, principalmente, contribuindo durante os exercícios de criação, ajudando os estudantes menores e menos experientes a organizarem suas ideias. Alguns desses estudantes passam a se nomear como coreógrafos, demonstrando que se enxergam como sujeitos capazes da autonomia.

Os relatos<sup>114</sup> de alguns estudantes do projeto, coletados por Brenda Furtado (2019), também revelam mudanças na sua autopercepção, nas relações com os diversos

---

<sup>114</sup> Os relatos aqui apresentados estão disponíveis no trabalho de conclusão de curso *Projeto de extensão Dança no bairro: vivências em dança na comunidade* de Brenda Furtado Pia (2019) que pesquisou sobre o projeto.

núcleos e nas perspectivas para o futuro. “Eu vivia separada da minha família, só no meu canto. Agora fico mais perto deles” (Estudante A, 11 anos). “Quero entrar na universidade” (Estudante A, 11 anos). “As pessoas nos olham dançando e se emocionam. Isso me motiva a dançar cada vez mais” (Estudante B, 27 anos). “A dança me salvou da depressão” (Estudante C, 16 anos). “Eu era tímida e não conhecia nada. Agora conheço muitos lugares por causa da dança” (Estudante D, 12 anos). “Quero fazer faculdade de dança” (Estudante D, 12 anos). “Quero fazer faculdade de dança e ser um coreógrafo (Estudante E, 17 anos)”, “Quando dançamos, as pessoas veem o nosso talento, o que está dentro de nós” (Estudante E, 17 anos). “No projeto, aprendi a respeitar” (Estudante F, 9 anos). “Hoje sei que sou capaz de dançar numa grande companhia de dança” (Estudante G, 14 anos).

Furtado (2019) relata, ainda, que, no decorrer das aulas, uma das alunas manifestou seu desejo de ser professora bem como enfatizou que as aulas modificaram sua postura, seu agir e pensar, ajudando-a a descobrir a si mesma e sua identidade. Disse também que um estudante relatou que sentia que era visto como um problema em todos os lugares por onde passava, que tinha a crença de não ser importante para a sociedade, mas que sua visão sobre si mesmo havia mudado depois de alguns meses participando do projeto.

Assim, é possível perceber que o olhar dos estudantes sobre si mesmos pode ser modificado e fortalecido quando conferem um novo significado ao espaço da comunidade e se percebem agentes de conhecimento e de transformação. Dessa maneira, estes estudantes podem se tornar sujeitos cada vez mais autônomos que exercem sua cidadania.

Trabalho similar ao realizado junto à escola pública pelo Dança no Bairro, o projeto Comunidança, coordenado pela técnica coreógrafa Denise de Sá (2022), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), também se estabelece como incentivador e mobilizador da autonomia entre os estudantes de escolas da Rede Municipal de comunidades em vulnerabilidade social da cidade do Rio de Janeiro. Atendendo em média 600 (seiscentos) estudantes, o projeto trabalha não apenas com modalidades como balé, sapateado e jazz, mas, principalmente, com aquelas que surgem a partir da cultura das comunidades dos estudantes como charme, *funk*, samba, entre outras. Por conta da possibilidade de dançar dentro da universidade e ver suas danças e corpos serem valorizados pela academia, os estudantes tendem a se identificar com o contexto universitário e a considerar que aquele também pode ser um lugar ao qual têm direito e podem ter acesso. Nesse sentido, mais uma vez é possível pensar que a autonomia dos

estudantes na construção de sua cidadania tem tudo para ser mobilizada pela aproximação dialógica com a universidade.

Todas estas ações anteriormente citadas configuram-se como experiências nas quais a coreodemocracia se manifesta pela semente de autonomia ao acolher as necessidades das comunidades, por meio de uma escuta que possibilita uma dança que respeita os diversos corpos e sujeitos e é articulada ao contexto dos estudantes. Ao voltar a atenção para as ações de dança das técnicas coreógrafas junto a escolas públicas é possível compreender a importância de estreitar a relação entre universidade e escola de modo que a autonomia dos estudantes seja fomentada. A ação da universidade, sobretudo por meio da dança, pode possibilitar que as subjetividades sejam fortalecidas e que os estudantes se tornem sujeitos partícipes não somente da escola, mas também da sociedade, por meio do exercício de criação e expressão artística. Cultivar a autonomia desses estudantes é criar possibilidades de um futuro mais democrático para a universidade.

#### *3.2.4 Igualdade: semente coreodemocrática para compartilhar*

Na leitura crítico interpretativa das ações de dança das técnicas coreógrafas, identifiquei a presença da prática da igualdade, especialmente naquelas que envolvem trabalhos com diversos grupos normalmente excluídos (mulheres, negros, indígenas, idosos, entre outros). A igualdade é aqui compreendida como semente coreodemocrática importante na manutenção e mobilização da democracia na universidade. Conquistar a igualdade para todos é tarefa que implica ampliar a conscientização da sociedade e criar uma espécie de movimento que enfrente a desigualdade de direitos, qualquer tipo de dominação, quaisquer privilégios e práticas preconceituosas e discriminatórias. Tal movimento se empenha para a valorização das singularidades, acolhendo diferentes comunidades, raças, minorias, corpos diversos — todos eles “[...] passíveis de se transformarem em matéria dançante” (Barros, 2022, p.69). Uma dança coreodemocrática trabalha na construção deste movimento ao mobilizar o acolhimento de todos os corpos e sujeitos, inclusive e principalmente, daqueles pertencentes aos grupos marginalizados da sociedade.

Para realizar tal movimento de enfrentamento, é fundamental que retomemos a tríade capitalismo-colonialismo-patriarcado — formas de dominação que caracterizam a modernidade — e consideremos sua relação com essas desigualdades e preconceitos.

Boaventura de Sousa Santos (2022) defende, desde sua proposta de Epistemologias do Sul<sup>115</sup>, que vivemos em sociedades capitalistas, colonialistas e patriarcais e que cada um desses modos de poder gera exclusões, vulnerabilidades e discriminações. O sociólogo enfatiza ainda a importância de se pensar tais formas de dominação articulando-as umas às outras uma vez que muitos grupos sofrem exclusões cruzadas geradas por elas. Nessa perspectiva, não se trata de compreendê-las separadamente, mas de ter em mente que existem interconexões entre estas formas de poder.

Conforme visto no capítulo anterior, sendo temas amplamente discutidos em nossos dias, muitos são os estudiosos e teóricos com reflexões importantes sobre cada um deles — colonialismo, capitalismo e patriarcado<sup>116</sup> — separadamente. Sobre o colonialismo, dimensão permanente do capitalismo e sua dominação (Santos, 2022), importa retomar sua responsabilidade, historicamente, na exclusão de povos indígenas, de povos de matriz africana e de sujeitos de variadas outras culturas em contexto urbano ou rural, causando profunda vulnerabilidade social.

O colonialismo, mais que um evento do passado, se dá de inúmeras maneiras e com diversas ramificações na sociedade contemporânea como enfatiza Santos (2018) ao dizer que “[...] o que terminou com os processos de independência do século XX foi uma forma específica de colonialismo, e não o colonialismo como modo de dominação” (2018, p.2). Tomo como ponto de partida tal compreensão no intuito de ter um olhar atento para as novas formas de colonialismo que assumem uma natureza ainda mais insidiosa, infiltrando-se nas entranhas das relações sociais permeadas pelas ideologias do antirracismo, dos direitos humanos universais e da igualdade, como ressalta Santos (2018) que compara este novo colonialismo a um gás, intangível e volátil, sutil e enganador, simultaneamente invasivo e elusivo. Tal colonialismo acontece nas formas não institucionais, ainda que sistemáticas, numa espécie de *apartheid* social e se desenrola nas ruas e casas, nos supermercados e nas delegacias de polícia, nos presídios e nas universidades. É como destaca Santos (2018): “A grande armadilha do colonialismo insidioso é dar a impressão de um regresso, quando o que regressa nunca deixou de estar” (Santos, 2018, p.2).

---

<sup>115</sup>Epistemologias do Sul, segundo Boaventura de Sousa Santos (2010), refere-se ao conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela epistemologia dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. Esse diálogo entre saberes é chamado de *ecologias de saberes*.

<sup>116</sup>Boaventura de Sousa Santos (2018) sugere que consideremos também um heteropatriarcado, considerando a comunidade LGBTQIAPN+.

Encontrar esse colonialismo é possível quando observarmos não somente as relações sociais, a cultura, os direitos humanos, mas a economia global — na conexão com o capitalismo. A natureza predatória do capitalismo contradiz uma sociedade igualitária baseada na distribuição equitativa de recursos essenciais e na promoção do desenvolvimento de habilidades. Tal incompatibilidade pode ser verificada periodicamente por meio dos Relatórios de Desenvolvimento Humano<sup>117</sup> que reafirmam a inviabilidade de concretizar tais princípios. Assim, é importante termos em mente que, apesar de avanços em pesquisas e estudos bem como em políticas públicas mobilizados pelo decolonialismo, ainda devemos nos atentar para as formas menos aparentes de dominação colonial, principalmente na relação com o capitalismo.

Sobre o patriarcado, conforme visto anteriormente, sua relação com o capitalismo se estabelece de forma direta uma vez que ambos os sistemas estão fundamentados em estruturas de hierarquia de poder, nas quais grupos privilegiados possuem mais influência e controle que outros. Tal sistema hierárquico é naturalizado e fortalecido por práticas, discursos e instituições que dão continuidade a esse entendimento de superioridade de alguns grupos. Além das mulheres, outros grupos são diretamente afetados pelo patriarcado ou heteropatriarcado como os sujeitos pertencentes à comunidade LGBTQIAPN+<sup>118</sup>.

Ecoam até a atualidade as consequências de se excluir as mulheres do regime democrático bem como da possibilidade de exercerem plenamente sua cidadania durante toda a história (Alves; Barros Medeiros; 2016). Essa progressiva exclusão coincidiu com o crescimento do ideal individualista burguês capitalista. A busca pela inserção da mulher no âmbito da cidadania dá origem a discussões sobre os alicerces da democracia e evidencia as disparidades e desvantagens da “cidadania das mulheres”, como aponta Clara Araújo (2012), que também propõe a discussão sobre de que modos é possível, de fato, incluir as mulheres e não somente acrescentá-las.

Além dos grupos de negros, quilombolas, indígenas, mulheres e comunidade LGBTQIAPN+, também ressalto aqui a exclusão das pessoas com deficiência e dos idosos observados no etarismo e no capacitismo. De acordo com Renato Veras (2004), o

---

<sup>117</sup> O Relatório do Desenvolvimento Humano é uma publicação anual, publicada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, que tem como objetivo colocar as pessoas no centro do processo de desenvolvimento em termos de debate econômico, político e jurídico.

<sup>118</sup> Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexual, Pansexual, Não-Binário e demais pessoas da bandeira da pluralidade de orientações sexuais e variações de gênero.

[...] cenário que se desenha é de profundas transformações sociais, não só pelo aumento proporcional do número de idosos nos diferentes países e sociedades, mas igualmente em função do desenvolvimento da ciência e da tecnologia. (Veras, 2004, p.424)

Chauí (1994) ressalta que, na perspectiva do regime capitalista, grande parte dos idosos são considerados como não tendo uma função social. Nesse sentido, a sociedade capitalista que, como já visto, tem a produtividade como um de seus pilares, idosos e também pessoas com deficiência constituem grupos vistos, muitas vezes, como desnecessários ou mesmo como “um peso” ao terem demandas específicas e tempo de produção, na maioria dos casos, mais lento, perfazendo um grupo compreendido como dispensável segundo as exigências capitalistas.

Assim como as interseções entre as quatro dimensões coreodemocráticas se dão de modo perene, também são atravessados uns pelos outros o colonialismo, o capitalismo e o patriarcado. Portanto, quando digo que o etarismo e o capacitismo se relacionam com o capitalismo, não se deve desconsiderar o fato de que eles também se relacionam com o patriarcado e o colonialismo.

Graças à ampliação de divulgação das informações contra preconceitos e exclusões e ao avanço na conscientização da sociedade e na construção de políticas públicas, muito tem se falado acerca de ações afirmativas que são aquelas que enfrentam as desigualdades mencionadas anteriormente e defendem a diversidade e os direitos de todos para todos. Para Joaquim Barbosa Gomes e Fernanda Silva (2003), as ações afirmativas têm como objetivo combater as manifestações flagrantes de discriminação, especialmente aquela discriminação que é de fundo cultural, estrutural, e está enraizada na sociedade. Para Salles (2023), as ações afirmativas representam ferramentas contínuas para forjar a convivência em sociedade.

Assim, ações afirmativas podem ser compreendidas como um conjunto de políticas públicas e privadas projetadas para corrigir desigualdades históricas e estruturais que afetam grupos marginalizados, de modo a promover a igualdade de oportunidades. Essas políticas podem incluir, entre outras, cotas em instituições de ensino e no mercado de trabalho, incentivos à diversidade e programas para acessibilidade social. Segundo autores como Marcílio Franca (2011), essas medidas buscam compensar desvantagens sistemáticas enfrentadas por minorias raciais, étnicas e de gênero, promovendo um ambiente mais equitativo.

Considerar as questões históricas e sociais é fundamental para que se compreenda o processo de efetivação da igualdade para todos. Para que os grupos discriminados por tanto tempo possam efetivamente ocupar os lugares que lhes foram vedados, é necessário que se crie estratégias de modo que se conquiste mais do que a simples permissão legal para tal. Sobre o acesso a tais espaços, principalmente os de instâncias políticas, Samille Alves e Lucineide Barros Medeiros (2016, p. 40) dizem que “[...] o acesso requer mecanismos de efetivação dos dispositivos das leis, e, principalmente, uma mudança de pensamento da sociedade e dos indivíduos que compõem os grupos marginalizados”.

No contexto atual, as políticas de ações afirmativas emergem como uma estratégia para concretizar o princípio constitucional da igualdade e, apesar de apresentarem iniciativas que, por si só, não alcançam a transformação desejada. Entretanto, possuem um aspecto pedagógico desempenhando um papel valioso ao abrir vias para o diálogo sobre as desigualdades que afetam os membros das sociedades. Algumas ações de dança das técnicas coreógrafas possuem afinidades com ações afirmativas quando promovem expressões culturais de minorias, beneficiam os sujeitos pertencentes a estes grupos, mobilizam partilhas e acolhimentos e combatem desigualdades raciais, étnicas, de gênero, de classe, entre outras.

Ao considerarmos a igualdade como dimensão coreodemocrática é fundamental que a compreendamos como plenamente relacionada à prática de toda diversidade, contemplando a pluralidade do humano, como diz Leda Maria Martins (2023), e entendendo que devem ser valorizados todos os corpos e sujeitos bem como todas as danças realizadas por esses corpos: “Mais que tolerada, a diversidade precisa ser respeitada, não ser somente jargão” (Martins, 2023, p.30). Nesse sentido, observei que as ações mobilizadas por técnicas coreógrafas configuram-se como espaços onde “[...] os corpos se afirmam nas suas singularidades” (Martins, 2023, p.30) e criam possibilidades de equidade e partilha.

O projeto Baile Latino — Integração pela Dança, criado e coordenado pela coreógrafa Sandra Zotovici (2022), da UNILA, reúne em si diferentes ações promotoras de igualdade. No que diz respeito ao trabalho com idosos e pessoas com deficiência da casa Lar dos Velinhos<sup>119</sup>, na cidade de Foz do Iguaçu, é possível notar que, por meio de aulas e momentos dançantes entre voluntários da universidade e moradores da casa, o trabalho revela a demanda e o desejo que existem de fortalecer estes sujeitos e seus

---

<sup>119</sup> <https://www.facebook.com/lardosvelinhosfoz/>

corpos. Ao marginalizar os idosos da sociedade e da cultura, os valores essenciais da igualdade e do respeito são frequentemente relegados e abandonados, resultando numa desvalorização destes sujeitos por não terem mais a produtividade exigida pelo sistema. Entretanto, apesar do reconhecimento das crescentes dificuldades que o envelhecimento pode trazer, é fundamental lembrar que as capacidades humanas, em qualquer idade, dependem de estímulos constantes para se manterem ativas (Ministério da Saúde, 2006). Zotovici (2022) compartilhou relatos dos idosos envolvidos na ação que disseram que se sentiam mais “animados para viver” e com a autoestima melhor. Também disseram que se viam como “parte da sociedade” por estarem mais ativos, além de estarem fazendo planos de novos hábitos. Nesse sentido, o projeto Baile Latino mobiliza a igualdade a partir das ações desenvolvidas juntos aos moradores do Lar dos Velinhos que, ao serem motivados à criação de projetos de vida e vivências de novas experiências por meio da dança, encontram maneiras de viver ativamente com dignidade e se sentirem respeitados. Suas limitações e particularidades corporais revelam-se como possibilidades de criação de movimentos, desafiando os idosos a se enxergarem como sujeitos dançantes, capazes de serem ativos e criadores.

Desenvolvido pela Companhia Folclórica do Rio, as aulas e vivências de dança oferecidas pela coreógrafa Rita Alves (2022) nas escolas públicas, na UFRJ, já mencionadas anteriormente, envolvem também o trabalho com pessoas com deficiência, tanto crianças quanto adolescentes bem como com estudantes idosos da Educação de Jovens e Adultos — EJA. Ao dizer que todos estes estudantes têm grande prazer em dançar e em participar de eventos que envolvam artes, Alves (2022) conta também sobre sua alegria em poderem se expressar e se conhecerem por meio da dança. A escolha pelo trabalho com danças “populares” está relacionada ao que a coreógrafa diz sobre o acolhimento dessas danças a corpos de diferentes idades, aos quais é dada a possibilidade de se adaptarem aos ritmos e espaços dançantes a partir de suas próprias realidades.

O Dança para todos é o projeto criado e coordenado pela técnica coreógrafa Tânia Bispo (2023), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que, por meio de aulas de dança que recebem pessoas de vários países e com idades diferentes, trabalha como uma ação nomeada por ela como intergeracional. São filhos, mães e avós que dançam juntos, conectando gerações distintas. Ao ter como um de seus objetivos o trabalho com a diversidade de corpos e saberes, o projeto, por meio das diferenças, contribui para o fortalecimento da igualdade. O trabalho atende a demandas das comunidades interna e externa, incorporando as experiências individuais dos participantes e a interação

interpessoal que floresce entre eles às abordagens e processos criativos em sala de aula. Ao ter como motes questões relacionadas à idade, nível de conhecimento e contexto social dos estudantes, o Dança para todos oportuniza conexões entre os participantes, gerando convivência com a diversidade e contribuindo para a aceitação das diferenças de corpos e sujeitos. Laços afetivos são fortalecidos e a promoção da solidariedade acontece como consequência do trabalho com tantas pessoas diferentes nas suas idades e nas suas culturas reunidas numa mesma sala de aula a partir de uma mesma proposta de trabalho. Nesse sentido, o trabalho atua não somente dando oportunidades de autoconhecimento aos sujeitos, mas também contribuindo para a perspectiva da igualdade na e a partir da universidade, ao colaborar com a desestabilização de estruturas erguidas por formas de dominação antidemocráticas, em especial o etarismo e o capacitismo.

Ações em dança fomentadas pelas questões relacionadas à comunidade de mulheres também constituem o trabalho de técnicas coreógrafas. Uma delas é o trabalho junto ao Centro de Referência da Mulher Suely Souza de Almeida realizado pelo projeto Comunidança, coordenado pela técnica coreógrafa Denise de Sá (2022), da UFRJ. O Centro de Referência da Mulher Suely Souza de Almeida foi criado em 2004 e está vinculado atualmente ao Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ. Sua criação se deu em resposta à demanda que lhe foi apresentada pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), constituindo-se uma parceria entre UFRJ e SPM. Envolvendo vários cursos da universidade, como Ciências Sociais, Serviço Social, Psicologia, Direito, Belas Artes, Direção Teatral, Educação Física, Arquitetura, entre outros, o Centro de Referência da Mulher Suely Souza tem como objetivo o investimento na prevenção da violência de gênero e no fortalecimento da cidadania das mulheres por meio de trabalho de formação cultural, profissional e educacional, promovendo debates e reflexões acerca das relações igualitárias de gênero.

O trabalho realizado junto ao Comunidança contribui para este objetivo por meio das aulas de dança e de debates em sala acerca das questões relacionadas às desigualdades de gênero e suas consequências. As aulas de dança também atuam no acolhimento de mulheres com histórico de violência dentro ou fora de suas casas. Em um trabalho conjunto com as demais áreas, o centro atende estas mulheres por meio das aulas de dança bem como palestras, cine debates, cursos, atendimento psicológico, e contribui para que elas possam se inserir nos espaços sociais de modo a garantirem seus direitos.

As ações que trabalham diretamente com mulheres podem fortalecê-las, sobretudo acerca de suas possibilidades de ocupação dos espaços aos quais têm direito. Uma dessas ações é o Tropa Grupo de Dança, grupo gestado a partir do projeto Dança no Bairro, criado e coordenado pela coreógrafa Cátia Fernandes (2022), da UFPEL, e que trabalha essencialmente com o passinho. Entre os vários coletivos artísticos gerados a partir das ações nos bairros e do espetáculo realizado periodicamente para levantamento de recursos, o Tropa Grupo de Dança adquiriu características distintas e opera, atualmente, de maneira independente sendo composto exclusivamente por mulheres, desafiando a norma estabelecida pelo passinho e sua predominância masculina. Assumir tal condição não é tarefa fácil uma vez que o passinho é tido como uma dança pertencente aos homens e se configura, portanto, como um lugar no qual a participação de mulheres se estabelece como um grande desafio. Enfrentá-lo, além de possibilitar que as mulheres mobilizem a igualdade de gênero, é também fortalecedor para cada uma delas, de modo que vislumbrem alçar lugares normalmente ocupados pelo gênero masculino, segundo as observações da técnica coreógrafa Cátia Fernandes (2023) relatadas a mim.

Trabalho de expressiva importância e que atuou na luta pelo espaço da mulher negra na Escola de Dança da UFBA, foi o do grupo de dança Odundê que, inicialmente tinha em sua formação homens e mulheres, mas, durante 14 (quatorze) dos seus 15 (quinze) anos de existência, teve apenas 5 (cinco) participantes, mulheres negras, entre elas as técnicas coreógrafas da mesma universidade, Sueli Ramos (2021) e Tânia Bispo (2021).

Por meio dos relatos das técnicas coreógrafas e de análise de materiais relativos ao trabalho do grupo, é possível notar que o Odundê possuía uma abordagem única voltada para a exploração das origens daqueles corpos negros e a busca por uma expressão corporal e movimento que respeitassem fielmente a trajetória histórica daqueles corpos. Margarida Motta (2009) conta que a proposta do grupo era ousada, para os anos 80 e 90, quando ainda predominava a dança de influência europeia e estadunidense e que desconsiderava os movimentos de origem afrobrasileira:

Eis que se propunha a vencer as marcas do esquecimento e do não dito, revelando as práticas cotidianas, as crendices, as funções de trabalho, os sentimentos, as dores e as alegrias de ser um negro baiano descendente de uma história e de uma tradição de luta. (Motta, 2009, p.73)

Não somente na universidade, mas na Bahia como um todo, ainda se vivia nas décadas de 80 e 90 a reverberação das décadas de 50 e 60, quando a matriz estético-intelectual era rigidamente europeia, alcançando as áreas artísticas (pintura, música, dança, entre outros) bem como as ciências sociais (filosofia e sociologia) (Riserio, 1996). É importante ressaltar também que, ao longo do processo civilizatório da Bahia e do desenvolvimento sociocultural baiano, os elementos e valores provenientes das raízes africanas foram sistematicamente marginalizados. A Escola de Dança da UFBA, apesar de sua atuação vanguardista com a dança moderna no Brasil, teve forte influência europeia e estadunidense. Os corpos dos dançarinos negros foram moldados para se adequarem a gostos e estilos que lhes eram estranhos, impelindo-os a abdicarem de sua herança genética e cultural (Bispo, 2021) e passaram por um processo de conformação a um padrão estético homogeneizado, enraizado numa estética branca e de colonização. Nesse contexto, a dança mobilizada por aquelas mulheres negras desempenhou um papel significativo no empoderamento da luta pela valorização e espaço dos corpos negros por meio de sua presença e engajamento, no cenário da escola bem como fora dela. Assumindo uma postura contrária à abordagem convencional da escola, o Odundê se tornou um agente de resistência na universidade, apontando para um caminho decolonial na dança, ao desafiar o modelo institucionalizado com uma visão artística que expressava as raízes afrodescendentes da Bahia.

Poucos grupos de dança na Bahia tiveram início a partir da intenção de conduzir uma pesquisa de natureza acadêmica. A maior parte dos grupos de dança existentes na época (anos 1980 e 1990), tanto dentro quanto fora da universidade, tinha como objetivo principal a realização de apresentações e espetáculos, sem o cunho investigativo acadêmico. A criação do Odundê não foi motivada apenas por razões artísticas, mas fortemente impregnada por uma motivação política do coletivo (Motta, 2009), um desejo de afirmar sua presença no meio acadêmico e de questioná-lo investigando ideias acerca de uma possível afrografia<sup>120</sup> da dança baiana. Além da mobilização gerada pelo grupo dentro dos muros da universidade, o Odundê alçou apresentações de seus trabalhos em outros estados do Brasil bem como fora dele, tornando-se uma referência acadêmica no âmbito da dança baiana.

---

<sup>120</sup> *Afrografia* é uma palavra proposta por Leda Martins em seu livro *Afrografias da Memória: O Reinado do Rosário no Jatobá*, editado pela Editora Perspectiva (São Paulo) e Mazza Edições (Belo Horizonte), em 1997, relançado em 2021.

A busca pela afirmação de suas diferenças, por meio da valorização dos corpos negros e femininos, trabalhava a favor da construção de uma universidade mais democrática que tem a igualdade como um de seus princípios. Ao dar visibilidade às questões acerca de sua negritude, as dançarinas abriram caminhos para possíveis relações de partilha e reconhecimentos bem como para mudanças efetivas nos modos de ser e fazer na Escola de Dança da UFBA.

A dificuldade em se afirmar dentro da universidade sempre aparece nas falas de minhas colegas Tânia Bispo (2021), Sueli Ramos (2022) e Sandra Santana (2022), bem como a na pesquisa sobre o grupo realizada por Motta (2009).

Constater que os desafios do Grupo Odundê eram muitos, pois trabalhava na contramão do padrão colonizador da Escola e sua proposta pressupunha uma visão multirreferencial que não vingava naquele espaço. De certa forma, foi viabilizando-se devido à energia persistente calcada em seus ideais. O fato de ter se tornado um grupo oficial nunca lhe conferiu segurança de continuidade. Pelo contrário, manteve uma luta constante por seu espaço, sua verba e seus direitos naquele âmbito. (Motta, 2009, p.87)

A realidade descrita acima revela a importância do trabalho do Odundê em um lugar onde não se esperava encontrar desigualdades tão explícitas, mas que estava tristemente contaminado pelo colonialismo. É possível enxergar a força da resistência coreodemocrática que, por meio da dança, mobilizou a democracia quando desestabilizou preconceitos, desigualdades e modos de ser excludentes. O grupo se empenhou em inserir a estética negra baiana no âmbito acadêmico, contribuindo para a decolonização da cultura local, e, assim, desafiou o paradigma eurocentrista que permeava a Escola de Dança da UFBA na época, fomentando a discussão sobre as práticas e perspectivas artísticas diversas, bem como sobre o respeito ao corpo negro e sua cultura. Desse modo, o Odundê se constituiu com um expressivo esforço coletivo que instigou a organização da resistência negra, buscando o reconhecimento e a valorização das pluralidades culturais dentro da UFBA.

Merece destaque o espetáculo do grupo Odundê chamado Mulheres do Axé, remontado em 2017, com a participação das técnicas coreógrafas Tânia Bispo (2021), Sueli Ramos (2022) e Sandra Santana (2022). O trabalho foi inspirado no universo de fé e resistência das mulheres afroreligiosas e traz os simbolismos do seu papel crucial desempenhado nas religiões de origem africana, especialmente o candomblé, nas quais assumem os papéis de mães, guerreiras e líderes espirituais. A mobilização das questões

relacionadas às mulheres negras promovida no espetáculo por suas dançarinas revela a coreodemocracia ao semear igualdade, mas também o valor das subjetividades, a construção de cidadania, a legitimação de saberes comumente desvalorizados e uma relação dialógica entre comunidades interna e externa, no fomento de uma universidade democrática.

Sob a perspectiva da valorização do sujeito, por meio da afirmação de sua cultura, o Balé Popular da UFPB, além do trabalho artístico do grupo, trabalha no desenvolvimento social ao divulgar a cultura local e priorizar a igualdade por meio de suas ações de dança. O Balé Popular da UFPB prioriza seu caráter gratuito e aberto para as comunidades interna e externa, inclusive para pessoas sem conhecimento técnico de dança. O relato de um dos seus dançarinos nos conta sobre a importância desse perfil do grupo em sua trajetória:

É um projeto importante para mim, por todas as oportunidades que se abrem para uma pessoa como eu. Moro muito longe, não tenho condições de pagar um curso de dança. Mas tenho isso no Balé Popular e com uma visão profissional, que me faz sentir valorizado de uma forma que nunca fui. Me trouxe um ânimo de querer me profissionalizar e estudar cada vez mais a dança. (João Vitor, 2021)

O intuito, como ressaltou em nossas entrevistas o técnico coreógrafo da UFPB, Maurício Germano (2022), é trabalhar a partir dessa dança que é para qualquer pessoa e que se afirma na diversidade de corpos e de trajetórias dos sujeitos. Com o foco nas culturas do Nordeste, o grupo também tem como objetivo investigar as diversas expressões das danças nordestinas sob a perspectiva da identidade cultural, aproximando-as dos seus participantes e público por meio de suas montagens de espetáculos. “O Balé Popular expandiu as fronteiras entre as artes, resgatando a multiplicidade de sentidos e funções dos gestos, movimentos, costumes, posturas e danças das culturas populares do Nordeste do Brasil”, acrescentou Germano (2022).

Para Maurício Germano (2022), coreografar deixa de ser a tentativa de imprimir fidedignamente uma sequência de passos em um corpo para oferecer ao sujeito a possibilidade de (re)criar e inventar, independentemente do nível técnico de cada um. O coreógrafo trabalha com o objetivo de “[...] que o corpo possa encontrar uma poética própria na sua textura, nas suas flutuações e nos seus apoios” (Louppe, 2012, p.64) e que

o desenvolvimento técnico codificado em dança aconteça numa transcrição<sup>121</sup>daquilo que se apresenta. Nesse sentido, a coreografia está íntima e inevitavelmente relacionada à proposta de “[...] dançar a partir dos seus próprios recursos” (Louppe, 2012, p.52), investigando e inventando movimentos, num cultivo do sujeito e sua subjetividade.

Nessa perspectiva, como exemplo, recordo-me do projeto de Klauss Vianna<sup>122</sup> (1992) cuja proposta, apesar de tratar da técnica da dança clássica, contribui para o entendimento de que cada um deve se expressar a partir de sua subjetividade. Vianna estimulava a apropriação dos códigos do balé clássico por parte de cada bailarino, entendendo que a técnica em dança é a inteligência do corpo próprio. Segundo ele, cada sujeito deve descobrir suas próprias possibilidades e potencializá-las; entender suas limitações e alargá-las. Dançar no meu corpo e buscar permanecer em estado de dança. Assim, a coreografia se manifesta para além da dança que danço; a coreografia se relaciona com a dança que sou.

Nesse sentido, promover a igualdade por meio da ação de dança significa mais que apenas garantir acesso, mas “[...] garantir possibilidades de existência” (Rochelle, 2022, s/p). Ao trabalhar a partir da valorização de cada sujeito, a igualdade é fortalecida uma vez que ela não significa a uniformização, mas o reconhecimento e respeito às diferenças, acolhendo-as e celebrando-as.

#### 4.2.3 *Legitimidade: semente coreodemocrática para reconhecer*

A terceira dimensão da coreodemocracia é a legitimidade a qual apresento a partir dos trabalhos de técnicas coreógrafas que envolvem a valorização de saberes comumente desconsiderados pela ciência moderna. Enfatizo a importância de considerarmos sempre a interdependência entre as dimensões coreodemocráticas. Tendo visto sobre a autonomia, podemos refletir sobre sua relação com a legitimidade uma vez que sujeitos autônomos são capazes de legitimarem para si próprios seus saberes.

---

<sup>121</sup> Ideia de Haroldo de Campos que entende que não basta traduzir o sentido; é preciso recriar o texto. Tal processo de tradução se torna uma transcrição, em sua concepção. Para mais informações, sugiro a leitura de “Haroldo de Campos — Transcrição”, de Marcelo Tápia e Thelma Médici, Ed. Perspectiva, 2013.

<sup>122</sup> Klauss Ribeiro Vianna (Belo Horizonte, Minas Gerais, 1928 — São Paulo, São Paulo, 1992). Preparador corporal, coreógrafo, professor, bailarino. Responsável por trazer estudos anatômicos para a sala de aula, buscou compreender, por meio do corpo, o que seria “uma dança brasileira” — mote modernista de sua trajetória. É precursor dos entendimentos de Consciência/ Expressão Corporal e de Preparação Corporal, associados à materialidade do corpo.

Entre os diversos significados atribuídos à palavra, "legítimo" denota autenticidade, representando algo genuíno "cuja verdade não pode ser contestada" (Michaellis, 2024). A dimensão coreodemocrática da legitimidade está intrinsecamente relacionada ao postulado de que cada indivíduo possui sua própria verdade. Ao legitimar uma ideia, reconhecemos sua autenticidade e respeitamos sua "verdade", entendendo-a no contexto específico daquele sujeito ou cultura. Este aspecto da legitimidade ressoa com a ideia de pluralismo epistemológico, onde diferentes perspectivas são valorizadas e consideradas legítimas dentro de seus próprios contextos, contribuindo assim para uma abordagem mais acolhedora e respeitosa das diversas formas de conhecimento e compreensão.

Santos (2020) enfatiza a importância de se criar subjetividades individuais e coletivas que reconheçam e respeitem as mais diversas ontologias e epistemologias de modo a não haver hierarquia entre aquelas que hoje são dominantes e as que não são devidamente legitimadas. Nesse sentido, é importante retomarmos questões relacionadas à legitimação do conhecimento científico associada à desconsideração de outros saberes advindos de povos, culturas e contextos distintos.

A dimensão da legitimidade é fundamental para que possamos pensar numa universidade cada vez mais democrática. A essência da democracia reside na premissa de que ninguém detém um conhecimento absoluto que permita proclamar o que é incontestavelmente verdade ou falso (Castoriadis, 2002). A democracia reconhece a importância de que sejam consideradas as diversas visões e vozes e convida para o diálogo, o debate, entendendo que uma ideia ou verdade é, por vezes, multifacetada e complexa. Legitimar, portanto, significa deslocar-se e estranhar seus próprios conceitos, sabendo que eles não são verdades eternas e são também condicionados (Salles, 2020).

Sobre ideias condicionadas, de tudo que já foi dito anteriormente acerca da desvalorização de epistemologias e saberes que não são considerados conhecimentos científicos, é necessário considerar o saber dominante capitalista-colonialista-patriarcal. É crucial desconstruir a educação fundamentada em uma monocultura devido à urgente necessidade de se cultivar um respeito mútuo por todas as culturas e saberes.

Salles (2020) nos atenta para a necessidade de refletirmos sobre a importância de acolhermos diferentes perspectivas, saberes e modos de vida sem tentar suprimi-los ou torná-los submissos a uma visão hegemônica.

Precisamos ampliar o repertório de cultura, pois devem ser trazidas ao ambiente da universidade, com seu refinamento próprio, as manifestações culturais que não tiveram origem no seio ideológico dominante. Acolher, afinal, é também, enriquecer o vocabulário, não colonizar. É também fazer dialogarem expressões culturais, não catequizar. É preservar com seus méritos, sem lhes negar eventuais oposições, perspectivas epistemológicas e modelos culturais distintos, e não substituir liminarmente uma tradição epistemológica por outra, sendo fundamental que possam dialogar e, com liberdade inédita, com todos os recursos, encontrar os meios para conviver e divergir. (Salles, 2020, p.63)

Cada cultura tem suas próprias relevâncias, sua própria forma de ver e interpretar o mundo e é essencial que essas diferenças sejam legitimadas, sem a tentativa de nivelá-las ou de forçar uma uniformidade.

Importa refletir sobre como a história e o legado do colonialismo influenciaram a recusa e desvalorização dessas diferentes cosmovisões uma vez que a perspectiva ocidental as vê como desviantes ou, até mesmo, perigosas por sua incompatibilidade com o padrão estabelecido pela lógica ocidental (Martins, 2023). Ao falar da invenção de outros mundos possíveis, Pimentel (2022) enfatiza a importância de não somente respeitar, mas também praticar os saberes tradicionais, entendendo que o advento da ciência moderna não eliminou a filosofia tradicional pertencente a vários povos. Nesse sentido, a universidade democrática precisa descobrir modos de ir além do respeito e exercer outros saberes em seu cotidiano e em seu fazer científico, reconfigurando-se, expandindo-se e deixando que reverberem as vozes daqueles que têm sido silenciados.

Legitimar outros saberes é praticar a alteridade e a diversidade, contribuindo para que os sujeitos desses saberes, que “[...] habitam na cidade sem direito à cidade” (Santos, 2020, p.112), sintam-se pertencentes e entendam que a universidade é de todos e para todos. Assim, Mônica Ribeiro (2022) enfatiza o exercício da alteridade beneficiado pelas atividades culturais na universidade que possibilitam a vital circulação de sujeitos de saberes diversos. A mobilização da cultura na universidade borra limites que distanciam e possibilita o habitar fronteiras<sup>123</sup>, “[...] experimentar proximidades — entre os sujeitos que transitam, entre linguagens artísticas, entre campos de conhecimento, entre os mais diversos saberes” (Ribeiro, 2022, p. 194).

---

<sup>123</sup> Cássio Hissa (2006) propõe a distinção entre limite e fronteira: “A fronteira coloca-se à frente, como se ousasse representar o começo de tudo onde exatamente parece terminar; o limite, de outra parte, parece significar o fim do que estabelece a coesão do território. O limite, visto do território, está voltado para dentro, enquanto a fronteira, imagina do mesmo lugar, está voltada para fora, como se pretendesse a expansão daquilo que lhe deu origem. O limite estimula a ideia sobre a distância e a separação, enquanto a fronteira movimenta a reflexão sobre o contato e a integração” (Hissa, 2006, p.34).

Encontrar caminhos para que tais fronteiras sejam habitadas certamente envolve uma pluralidade de ideias advindas das mais diferentes leituras de mundo. Ao atentar para ações de dança das técnicas coreógrafas, noto o reconhecimento de saberes e a legitimidade como constituinte de uma dança coreodemocrática pela qual se exercita, inevitavelmente, a ocupação de fronteiras. Contribuir para o apagamento de barreiras que segregam e para a criação de um ambiente onde a alteridade e outras epistemologias não são apenas aceitas, mas também valorizadas e praticadas tem sido uma constante quando verificamos algumas ações de dança de técnicas coreógrafas também atravessadas por outras dimensões da coreodemocracia, conforme já disse anteriormente.

O projeto de extensão Comunidade coordenado pela técnica coreógrafa Denise de Sá (2022), da UFRJ, objetiva trabalhar com danças que contribuem para o reconhecimento dos saberes construídos na cultura da periferia como *funk*, charme, forró, *afromix*, samba, inclusive levando estas danças para dentro da universidade. Os bailes mensais de dança também colaboram para o rompimento de limites que separam a universidade e o conhecimento científico dos outros saberes advindos das culturas externas a ela. Assim também acontece no projeto Dança no Bairro coordenado pela técnica coreógrafa Cátia Fernandes (2022) na inserção e parceria da UFPEL com as organizações comunitárias do loteamento Dunas, na periferia da cidade de Pelotas.

Ao trabalhar a dança a partir da realidade cultural das crianças e adolescentes estudantes, o projeto coloca em prática o acolhimento de outras epistemologias, outros modos de compreender o mundo, reconhecendo aqueles saberes periféricos e atuando em prol da sua legitimidade. Segundo relatos de Fernandes (2022), as colaborações e decisões acerca do trabalho no bairro realizadas pela técnica coreógrafa junto às lideranças comunitárias têm permitido a integração de diferentes perspectivas e metodologias de pesquisa na criação de soluções para as demandas da comunidade. Ao envolver membros da universidade e da comunidade nas decisões sobre os processos desenvolvidos a partir do projeto, a universidade reconhece a importância dos saberes dessa comunidade, promovendo sua integração e legitimação. Ademais, o trabalho conjunto tem permitido a produção de outros saberes, construídos a partir da interação entre membros do projeto e membros dessas comunidades, levando em consideração suas necessidades, valores e contextos culturais específicos.

O Balé Popular da UFPB, que tem como proposta trabalhar a partir das histórias, costumes e ritmos nordestinos, busca dar visibilidade a questões importantes da região nordestina que precisam ser discutidas. Divulgar tais questões impulsiona a reflexão do

público acerca delas, fomentando, assim, a sua validação. Além disso, ao ser um grupo da universidade que divulga e discute as culturas do Nordeste, o grupo contribui para a legitimação dos vários saberes desta região, muitas vezes, desvalorizados, como disse Germano (2021). Assim também acontece na UNILA, localizada na cidade de Foz do Iguaçu, onde o projeto Baile Latino — Integração pela Dança, coordenado pela técnica coreógrafa Sandra Zotovici (2022), recebe estudantes oriundos de países latino-americanos, na busca por divulgação e fortalecimento destas culturas. Ao compartilhar culturas minorizadas ou marginalizadas, no caso do Balé Popular da UFPB, e as culturas de outras etnias, no caso do Baile Latino, ambos os projetos contribuem para que as comunidades dessas culturas se mantenham vivas.

Assim também é com a Companhia Folclórica do Rio, da UFRJ, que produz espetáculos de dança, música e folguedos brasileiros, promove atividades e eventos científicos e culturais, além de cursos de extensão e de educação continuada. O trabalho da companhia não se limita apenas ao palco, mas se estende a uma profunda conexão com a comunidade e legitimação dos saberes “populares” e tradicionais. Nesse sentido, esse grupo artístico contribui para que tais saberes sejam legitimados por meio de seus projetos. Um deles é o Encontro com Mestres que cria um espaço de diálogo entre mestres de saberes tradicionais e a universidade num encontro enriquecedor para ambas as partes. Ao se colocar em estado de escuta e ao reconhecer o valor desses saberes, a universidade reconhece que não é o único espaço legítimo de construção de conhecimento, mobilizando, assim, a legitimidade. O Roda Cultural, outro projeto da companhia, por meio de seus encontros para roda de danças como jongo, congo, cacuriá, batuque de umbigada, samba, entre outras, proporciona um ambiente para a prática e a celebração dessas danças, preservando e vivenciando tradições culturais importantes e motivando a integração de saberes.

O Ciclo de Cinema Cultura e Identidade, iniciativa da companhia e realizado junto ao Núcleo de Estudos Cultura e Sociedade da UFRJ, busca refletir sobre aspectos da “cultura popular” e suas conexões com a linguagem do cinema, por meio da exibição de filmes que instiguem o diálogo, seguidos de debates com convidados. Exemplos de filmes exibidos são *Um olhar sobre os quilombos do Brasil*<sup>124</sup>, *Fé*<sup>125</sup>, *Jongos*, *Calangos e*

---

<sup>124</sup> Filme de Cida Reis e Júnia Torres.

<sup>125</sup> Filme de Ricardo Dias.

*Folias*<sup>126</sup>, *Macunaíma*<sup>127</sup>, entre outros. O projeto acontece mensalmente dentro da universidade e desempenha um papel importante na exploração e difusão de questões relacionadas a saberes comumente desvalorizados. Também é importante citar novamente o Festival Folclorando que, para sua produção, envolve compromisso em pesquisar, compreender e valorizar as práticas dos mestres e mestras “populares” cujos saberes são muitas vezes negligenciados. Todas estas ações realizadas pela Companhia Folclórica do Rio mobilizam a legitimidade de culturas e, na integração entre estes saberes e a universidade, favorecem a construção de novos saberes.

Os relatos sobre o trabalho do Grupo de Dança & Pesquisa Odundê e outras ações realizadas pelas técnicas coreógrafas na UFBA relacionadas à dança e à cultura afrobrasileira também ilustram a luta pela legitimidade e valorização dos saberes advindos desta cultura. Tal luta se manifestou em um contexto no qual, conforme já mencionado, a influência europeia dominou os espaços acadêmicos e artísticos, excluindo e marginalizando as expressões culturais das comunidades afrodescendentes. O grupo de dança Odundê desafiou essa dinâmica excludente ao representar um ciclo de abertura na universidade, proporcionando espaço e voz aos corpos negros e suas formas de expressão. As experiências de Sandra Santana (2022), Tânia Bispo (2022) e Sueli Ramos (2021), da Universidade Federal da Bahia, demonstram como a dança e a cultura podem ser elementos poderosos na afirmação de identidade, no combate à marginalização e na legitimidade dos saberes afrobrasileiros. Destaco, mais uma vez, os projetos coordenados por Sueli Ramos (2021), Movimento em bate papo: memória da dança na Bahia e Universo dos Terreiros. Este último tinha como objetivo trabalhar a dança a partir da produção artística dos terreiros bem como reavivar o Centro de Estudos Afro-Orientais — CEAO — ligado à UFBA. Ambas as ações promoviam e impulsionavam a cultura afro-oriental dentro e fora do contexto universitário, fazendo circular saberes até então inexistentes na universidade.

Sandra Santana (2022) pesquisa a técnica e a poética da capoeira angola e luta por esse espaço a partir de uma perspectiva política de perturbação de currículos e modos hegemônicos. Ao defender a capoeira angola como conteúdo obrigatório na grande curricular para o curso de graduação em Dança na Escola de Dança da UFBA e ao pesquisar sobre a capoeira angola com foco na elaboração de uma proposta pedagógica

---

<sup>126</sup> Filme de Hebe Mattos e Martha Abreu.

<sup>127</sup> Filme de Joaquim Pedro de Andrade.

para a dança, Santana (2021) afirma a relevância de legitimação desse saber na universidade e contribui para que isso seja possível.

Ao se engajarem na valorização da capoeira angola baiana, nas danças do folclore baiano e nas manifestações culturais dos terreiros, estas ações de dança realizadas pelas técnicas coreógrafas da UFBA não apenas resgatam e celebram suas raízes, mas criam um legado de conhecimento para as futuras gerações por meio dos registros, das pesquisas desenvolvidas a partir dessas experiências e, principalmente, pelo trabalho realizado pelas técnicas coreógrafas na Escola de Dança da UFBA desde a década de 80 e ainda hoje.

A democracia, enquanto valor, demanda não apenas a participação cidadã, mas também inclusão e valorização de múltiplas formas de conhecimento. Nessa perspectiva, a universidade desempenha um papel crucial ao reconhecer, validar e integrar os saberes “populares” e tradicionais na construção de conhecimento e as ações de dança acima discriminadas favorecem a tal legitimação.

#### *4.2.4 Reciprocidade: semente coreodemocrática para dialogar*

A dimensão coreodemocrática da reciprocidade surge das minhas observações e reflexões acerca de algumas ações extensionistas mobilizadas pelas técnicas coreógrafas. Para a compreensão da relação que estabeleço aqui entre reciprocidade e extensão, é importante refletir sobre o que é o trabalho extensionista na universidade. É fato que, na história da universidade brasileira, a extensão é uma área que se destaca pela manutenção dos vínculos entre universidade e sociedade (Sousa, 2000). Defini-la, entretanto, não é tarefa fácil.

Na visão do Ministério da Educação (Brasil, 2018), de acordo com o artigo 3 da Resolução Nº 7, de 18 de dezembro 2018, a

Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação. (Brasil, 2018, s/p)

Ainda de acordo com tal resolução, vale destacar os seguintes pontos das Diretrizes da Extensão na Educação Superior:

[...] a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade; a formação cidadã dos estudantes; a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade; a articulação entre ensino/extensão/pesquisa; o estabelecimento de diálogo construtivo e transformador com os demais setores da sociedade brasileira e internacional, respeitando e promovendo a interculturalidade; a promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena; a promoção da reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa; o incentivo à atuação da comunidade acadêmica na contribuição ao enfrentamento das questões da sociedade brasileira, inclusive por meio do desenvolvimento econômico, social e cultural; a atuação na produção e na construção de conhecimentos, atualizados e coerentes, voltados para o desenvolvimento social, equitativo, sustentável, com a realidade brasileira. (Brasil, 2018, s/p)

A extensão universitária emerge como uma das atividades da tríade fundamental no âmbito acadêmico, ao lado do ensino e da pesquisa. Ela se constitui como uma atividade de interação entre a universidade em sua totalidade e a sociedade, numa dinâmica de retroalimentação dos saberes gerados (Calderón, 2008). Nesse sentido, a extensão universitária surge como uma prática que evidencia o engajamento social da comunidade acadêmica, seja em sua totalidade ou em uma parcela dela, nas diversas esferas culturais, econômicas, sociais e políticas, entre outras. Ela possibilita uma relação estreita tanto com a comunidade interna quanto com a externa à universidade.

A extensão oferece uma esfera significativa e vital para a formação do estudante como cidadão no tocante à construção da subjetividade que permeia o conhecimento e o saber (Costa; Santos; Grispun, 2009). Ela não apenas pode ampliar os horizontes do estudante, mas também fortalecer o compromisso do estudante como agente ativo na promoção da democracia na universidade.

A palavra extensão sugere a ideia de acréscimo, algo que funciona numa espécie de apêndice. Carmem Guadilla (2011) atenta para o modo como esse “algo que se acrescenta” gera uma verticalização da relação entre comunidade e universidade sendo esta a que leva conhecimento e a primeira a receptora, sem que aconteça troca entre elas e desconsiderando a cultura local. À visão crítica da extensão como vetor de transmissão vertical de conhecimentos, a contribuição de Moacir Gadotti (2017) adiciona a visão assistencialista sustentada pela concepção de que os que têm estendem aos que não têm.

Nessa visão, o que pode vir da sociedade para a universidade não é considerado uma vez que predomina a compreensão de que a extensão é apenas o movimento de levar conhecimento acadêmico para a comunidade externa. Especificamente sobre a cultura, Paulo Freire (1977) — que a compreende como toda a nossa práxis e toda ação que transforma o meio natural em meio cultural — acrescenta a esta reflexão a ideia de extensão da cultura como invasora, que transfere o conhecimento daquele que julga ser o sabedor para os que se julga não saberem. Nesse sentido, “O termo extensão se encontra em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação etc” (Freire, 1977, p.22).

Trago aqui outra versão da extensão para pensar a dimensão coreodemocrática da reciprocidade. Consoante com a ideia de comunicação da cultura, Freire (1977) compreende a extensão como diálogo. Nessa perspectiva, a extensão lida com o conhecimento entendendo-o como aquele que se constrói nas “[...] relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (Freire, 1977, p.5).

Adolfo Ignacio Calderon (2008) reforça a importância de se considerar o movimento inverso ao da verticalização numa dinâmica dialógica entre comunidade e universidade de modo que esta se insira de maneira efetiva na sociedade. É na troca entre comunidade externa e interna que a universidade pode efetivamente se constituir como possível resposta à sociedade. Assim, podemos compreender extensão não como serviço social ou “braço” da universidade, mas como troca e comunicação de saberes. Nessa perspectiva, o conhecimento nunca está pronto, nem acabado, assim como o sujeito está em constante transformação.

A ideia de extensão como troca dialoga com o entendimento de que a extensão universitária pode ser uma das formas de responder à atual crise da universidade. Gadotti (2017) entende que a extensão, por excelência, desempenha um papel fundamental de atuar como elo integrador e articulador entre os diferentes componentes da vida universitária. Santos (2004) enfatiza a importância da extensão quando o capitalismo global objetiva colocar a universidade a seu serviço. Ao conferir centralidade às atividades de extensão, concebendo-as num modo alternativo ao capitalista, as universidades passam a ter “[...] uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural” (Santos, 2004, p.54).

A extensão, com sua ação que transcende os muros da universidade, é um alicerce essencial para a universidade democrática e uma sociedade consciente e atuante. Ela representa uma ponte sólida entre a comunidade acadêmica e as necessidades pulsantes da sociedade em que está inserida. Assim, a extensão não é apenas um complemento da formação acadêmica, mas uma poderosa ferramenta de transformação social ao nos lembrar da responsabilidade coletiva que temos para com nossa comunidade e ao nos incentivar a sermos agentes de mudança.

A extensão também deve ser compreendida como lugar de reconhecimento e aceitação do outro e da diversidade (Gadotti, 2017). Nessa perspectiva, é importante entendê-la não somente relacionada à reciprocidade, mas também às outras dimensões coreodemocráticas uma vez que, além de sua função acadêmica primordial, a extensão também se revela como um espaço valioso de acolhimento do outro e como exercício da legitimidade, da diversidade e da igualdade. Ao abrir suas portas para a diversidade, a extensão proporciona um ambiente onde as múltiplas vozes e vivências têm a oportunidade de serem ouvidas e respeitadas, para além de uma tolerância superficial, mas no acolhimento da diversidade em toda a sua complexidade.

O número de ações de extensão realizadas pelas técnicas coreógrafas é, certamente, o mais expressivo comparado às ações de ensino e de pesquisa. Assim, destaco a seguir ações extensionistas das técnicas coreógrafas que se desenvolvem a partir da ideia de reciprocidade. Tal ideia pode se apresentar a partir de diferentes questões relacionadas ao acolhimento da diversidade, ao fortalecimento das identidades culturais e ao engajamento com a comunidade por meio de trabalhos desenvolvidos em escolas ou bairros.

O Balé Popular da UFPB promove trocas de experiências e um importante diálogo entre universidade e comunidade externa, perturbando a distância entre elas (Maurício Germano, 2021), apresentando caminhos para que essa relação aconteça. Um dos caminhos que facilita tal relação se encontra no acolhimento de diferentes corpos de sujeitos, com as mais diversas trajetórias, que chegam anualmente ao grupo por meio de audição. A audição, inclusive, não exige de seus candidatos nenhuma técnica em dança, facilitando e oportunizando o acesso desses candidatos à vivência artística. As histórias dos dançarinos se costumam às culturas nordestinas que motivam as aulas e os espetáculos, permitindo o diálogo entre o que estes sujeitos trazem para os ensaios e conhecimentos vindos da universidade. Um facilitador desse diálogo é o fato de o projeto acontecer no Núcleo de Teatro Universitário (NTU) que se localiza fora do campus, no centro da

cidade de João Pessoa. Segundo Germano (2021), o NTU se configura como um espaço fundamental para que a comunidade externa tenha fácil acesso à universidade e se apresenta hoje como importante espaço de fomento da dança e de troca de saberes entre sujeitos da universidade e os de fora dela. Tal troca acontece, principalmente nas oficinas lá realizadas, pelo estímulo para que os estudantes tragam as particularidades de suas culturas para seus movimentos dentro da sala de aula.

Outro caminho promotor de diálogo é o estreito relacionamento com as escolas públicas. Nos encontros entre o grupo e as escolas acontecem não somente apresentações, mas também oficinas nas quais os estudantes são motivados a se valerem de suas próprias histórias para a construção de pequenos trabalhos de dança. O fato de a companhia ter como ponto de partida para seus trabalhos as diferentes culturas nordestinas mobiliza a reciprocidade entre a universidade e as culturas da comunidade externa.

Muito já foi dito aqui sobre o projeto Dança no Bairro coordenado pela técnica coreógrafa Cátia Fernandes (2022), na UFPEL. Entretanto, é fundamental destacar que esta é, antes de tudo, uma ação extensionista que atua em profunda interação com as organizações comunitárias do loteamento Dunas, na periferia da cidade de Pelotas, e com a própria comunidade da região. Segundo Fernandes (2022), a reciprocidade pode ser observada nas trocas de saberes que se dão nas aulas, vivências e laboratórios que trabalham a relação entre danças urbanas como *funk* e passinho e conhecimentos em dança vivenciados na universidade.

A ação dialógica também se revela no nível de envolvimento da técnica coreógrafa Cátia Fernandes (2022), coordenadora do projeto, com o loteamento Dunas. Fernandes (2022) é hoje membro do Conselho Gestor do equipamento cultural do bairro, a Praça CEU, e também membro gestor do Comitê de Desenvolvimento do Loteamento Dunas, que atuam em várias frentes em relação à educação, ao prazer e ao fortalecimento da cultura do bairro. O envolvimento e comprometimento do Dança no Bairro com a população do loteamento favorece diálogos constantes entre universidade e comunidade e sua liderança. São diálogos a partir de canais de comunicação abertos, onde todos e todas são ouvidos e atuantes na colaboração e na co-criação de soluções para a comunidade e saberes.

Uma vez que a maioria dos moradores do bairro não é consumidor de dança e fica à margem da rede cultural que acontece na cidade, reforça-se a importância das ações do Dança no Bairro e seu trabalho gratuito e aberto à comunidade externa. Oportunizar o contato mais próximo da comunidade com a dança e acolher o modo de vida dos

moradores do bairro, expressos de forma contundente por meio de sua cultura como o *funk*, por exemplo, possibilita que sejam criados vínculos de pertencimento de modo que os moradores se sintam participantes ativos do processo e se enxerguem como cidadãos. De acordo com as informações fornecidas por Cátia Fernandes (2022), os jovens estudantes que circulam pela cidade, fora do bairro, com suas apresentações de dança, passam a construir outras imagens para além dos rótulos dados à juventude da periferia e ressignificam o lugar ao se entenderem como produtores de conhecimento. Desse modo, os jovens também passam a exercer sua cidadania.

Assim também acontece na Companhia Folclórica do Rio, que fomenta o diálogo em seus eventos<sup>128</sup> Encontro com Mestres, Ciclo de Cinema Cultura e Identidade, Roda Cultural e Festival Folclorando. Os encontros com os mestres e mestras e as rodas de danças afrobrasileiras, as reflexões conjuntas a partir dos filmes acerca da identidade cultural e a construção de trabalhos para o festival conectando todas estas vivências e trocas mobilizam a reciprocidade quando experiências são compartilhadas, saberes são legitimados, diversos corpos e sujeitos são acolhidos.

O Dança para todos, projeto de extensão coordenado pela técnica coreógrafa Tânia Bispo (2022), e o projeto Baile Latino — Integração pela Dança, coordenado pela técnica coreógrafa Sandra Zotovici (UNILA), oferecem aulas de dança para uma diversidade de estudantes, muitos de outros países e etnias, e têm como base de trabalho a valorização dos saberes de cada um deles. Ao criar espaços de trocas entre diferentes culturas, ambos os projetos oportunizam uma interação dialógica entre os sujeitos.

As técnicas coreógrafas Sueli Ramos (2022) e Sandra Santana (2022) da UFBA também lidaram ou lidam com inúmeros projetos de extensão que têm como princípio uma abordagem colaborativa, na qual membros das comunidades interna e externa trabalham juntos para identificar problemas, desenvolver soluções e implementar ações concretas. O grupo de dança Odundê, além de seu trabalho artístico na produção de espetáculos, também oferecia oficinas gratuitas de dança abertas à comunidade externa, aproximando-a à universidade bem como abrindo portas para outras culturas dentro dela. Também é importante destacar o projeto Universo dos Terreiros, coordenado por Sueli Ramos (2022), que fomentava a cultura afro-oriental dentro e fora do contexto universitário e contribuiu para a revitalização do Centro de Estudos Afro-Orientais — CEAO — ligado à universidade. Junto a este projeto, além de oficinas de dança negra,

---

<sup>128</sup> As informações sobre estas ações podem ser consultadas na página 54.

também era realizado o Movimento em bate papo: memória da dança na Bahia, coordenado por Sueli Ramos (2022), que mobilizava líderes de comunidades afrobrasileiras para diálogos junto à universidade. Todas estas ações são extensionistas e se fizeram não por meio da transferência de conhecimento, mas por meio da troca e do diálogo entre os sujeitos de diversas comunidades.

Na perspectiva aqui proposta, é necessário que se compreenda a intrincada relação entre reciprocidade e a natureza do trabalho extensionista no ambiente universitário. Nesse sentido, portanto, a coreodemocracia não é apenas uma expressão de diálogo, mas uma forma de participação democrática que se entrelaça com as práticas extensionistas, potencializando o impacto positivo dessas interações na sociedade.

Foi na busca de ideias que fomentem a reflexão sobre as questões acerca das ações de dança das técnicas coreógrafas que refleti sobre uma dança coreopolítica, na proposta de uma coreodemocracia na universidade. Chego até aqui compreendendo a coreodemocracia como uma possibilidade de contribuição para uma universidade mais democrática. Assim, responder à universidade mercadológica que ainda se impõe, envolve a valorização dos saberes por meio da legitimidade. Isso exige uma colaboração mais profunda entre a universidade e o contexto social que a circunda — extensão/reciprocidade. O conhecimento construído na relação com outros saberes e numa relação dialógica favorece que os aprendizes se reconheçam e se transformem em agentes ativos em sua própria formação, denotando sua autonomia construída. Sujeitos que exercitam sua cidadania nos mais diversos espaços que ocupam, inclusive a universidade, compreendem a necessidade de se relacionar de forma direta com as comunidades, suas memórias e histórias, numa pluralidade de subjetividades e no acolhimento de toda e qualquer pessoa, revelando a igualdade promovida pela democracia em ação.

### **4.3 Sempre-viva: perspectivas inventadas de um presente ausente**

Ao dizer sobre os ataques da política da ultradireita à universidade pública, João Carlos Salles (2022) diz que se o deserto cresce, não há de crescer dentro de nós, enfatizando a importância da resposta consciente à expansão da sequeidão gerada pelo pensamento mercadológico capitalista. O já mencionado decreto 10.185, de dezembro de 2019, compõe o grupo de ações que busca desestabilizar a universidade pública e traz

impactos significativos no que tange ao trabalho de servidores TAE, com destaque para aqueles que trabalham diretamente com as práticas artísticas, como é o caso da coreógrafa, uma vez que vetou a abertura de concursos e o provimento de vagas adicionais para diversos cargos públicos federais.

Embora não tenha como objetivo imediato trabalhar na construção de um registro histórico, esta pesquisa aponta para a presença e a trajetória das técnicas coreógrafas ao longo de mais de 3 (três) décadas em universidades públicas federais do Brasil. O decreto mencionado traz perguntas e desafios acerca de perspectivas futuras após o esvaziamento desse grupo de servidoras, especialmente devido às suas aposentadorias.

A flor Sempre-viva, resistente e simbolicamente eterna, oferece uma potente metáfora para a ideia de coreodemocracia, inspirada pelas ações de dança das técnicas coreógrafas. Assim como a Sempre-viva permanece com suas cores fortes e vibrantes, resistindo às adversidades climáticas, a coreodemocracia carrega potenciais de continuidade e resistência ainda que com a perspectiva de extinção do cargo. É possível cultivar a coreodemocracia entendendo que, embora seja concebida a partir das ações de dança das técnicas coreógrafas, ela se estabelece numa construção coletiva, aberta a contribuições e matizes por parte de outros agentes da dança na comunidade universitária, mantendo-se viva, dinâmica e em constante transformação.

A razão para pensar assim vem do fato de que, além de representar resistência e compromisso duradouro com o fortalecimento da democracia por meio da dança, a coreodemocracia também possui a possibilidade em si, assim como a Sempre-viva, de manter-se em constante vitalidade ao gerar práticas democráticas mobilizadoras de vidas igualitárias, diversas e plurais. Nesse sentido, a coreodemocracia é caminho que, se cultivado, pode continuar configurando possibilidades de contribuições para o crescimento e fortalecimento da democracia na universidade. Demais ações de dança existentes na universidade também podem apresentar dimensões coreodemocráticas. São ações mobilizadas por professores, estudantes e servidores TAE, nas quais pode-se perceber reciprocidade, igualdade, legitimidade e autonomia. Essas ações coreodemocráticas revelam sementes de mudança, impulsionadas por múltiplos participantes, entre elas, as técnicas coreógrafas, e ecoam os princípios da coreodemocracia na busca de uma universidade mobilizadora da democracia.

No intuito de pensar perspectivas futuras, gosto da ideia de ruína-semente, de Boaventura de Sousa Santos (2021), para me referir à coreodemocracia quando considero

seu futuro na universidade. Para Santos (2021, p. 282), ruínas-sementes são “[...] um presente ausente, simultaneamente memória e alternativa de futuro”, que carregam tanto uma certa nostalgia vivida, paradoxalmente, de modo antinostálgico, como uma orientação para o futuro. Trazem consigo a memória perturbadora do passado da modernidade e suas implicações, ao mesmo tempo em que sinalizam que ainda existe vida, sonho e vontade de superação, uma espécie de energia de resistência para uma possibilidade de porvir. Ruínas-sementes são ruínas vivas porque “[...] são vividas por vivos na sua prática de resistência e de luta por um futuro alternativo” (Santos, 2021, p.282).

Considero inevitável a relação entre a coreodemocracia e a ideia de ruína-semente por ambas se configurarem como experiências também de vocação democrática que oferecem alternativas à opressão moderna<sup>129</sup>. Assim, a coreodemocracia transforma-se em força germinadora de possibilidades de enfrentamento às normas opressivas da modernidade e carrega consigo um potencial de renovação. A ideia de ruína, muitas vezes associada à destruição, torna-se aqui uma metáfora da transformação, indicando que, mesmo em meio ao que parece ser um desmoronamento, há sementes de mudança e de renovo.

Pensar a continuidade de ações coreodemocráticas demanda invenção de perspectivas futuras uma vez que a extinção do cargo de coreógrafa pode também significar o esmorecimento dessa força de resistência. Diante disso, opto por ver possibilidade de vida que sementes carregam. Enquanto a perspectiva de inexistência do cargo pode representar seu enfraquecimento ou término, as sementes, como ruínas vivas, guardam a promessa de uma nova vida assim como Santo Agostinho (2017) compreende o tempo:

É impróprio afirmar que os tempos são três: pretérito, presente e futuro. Mas talvez fosse próprio dizer que os tempos são três: *presente das coisas passadas, presente das presentes, presente das futuras*. Existem, pois, estes três tempos na minha mente que não vejo em outra parte: lembrança presente das coisas passadas, visão presente das coisas presentes e esperança presente das coisas futuras. (Agostinho, 2017, p.213)

---

<sup>129</sup> Santos (2021) diz que ruínas-sementes são experiências de vocação anticapitalista, anticolonial, antipatriarcal; são modos de vida alternativos aos estabelecidos pelo sistema opressor.

Desse modo, a coreodemocracia favorece o testemunho de um viver presente, um pulsar constante, na luta por um amanhã que aprende com o passado para reinventar o futuro.

Em meio a projetos que visam a fortalecer a democracia na universidade, há quem prefira enxergar ruínas onde nós vislumbramos potenciais realizações (Salles, 2022). É preciso considerar que, seja nos corredores acadêmicos ou nos espaços além dos limites das universidades, podemos nos deparar com pessoas que ainda encontram dificuldade em reconhecer seu chamado à cidadania universitária e à cooperação no fortalecimento da universidade democrática, uma divergência de perspectivas. Nesse contexto, é crucial não apenas reconhecer as potenciais ruínas, mas também compreender que resistir para sua manutenção é um esforço coletivo. A força da universidade reside na capacidade de seus membros de superar as divergências, transformando desafios em oportunidades para que se mantenha viva a chama da cidadania universitária. Tal cidadania envolve o reconhecimento dos direitos e deveres dos membros da universidade bem como a promoção do bem-estar coletivo.

#### *4.3.1 A Sempre-Viva resiste*

A cidadania universitária envolve resistência. A coreodemocracia é resistência com potência de desestabilizar estruturas fabris na universidade. E, ao falar sobre a resistência durante os anos de 2018 a 2022, no contexto do governo brasileiro, tendo como ensejo a universidade utópica, Salles (2022) recorda o quanto foi importante que seus membros estivessem “[...] juntos e misturados no combate aos desmandos vários de um governo tirano” (2022, s/p) e o fato de não terem sido “[...] cúmplices dos absurdos que o obscurantismo mais completo nos quis impor” (2022, s/p). Seu relato ecoa como um chamado à união e à luta contra as ações de um governo que se mostrou totalitário e ressalta o ideal de uma universidade guiada pelo compromisso com a liberdade e a justiça.

Enfatizo, então, que resistir é uma tarefa coletiva. Resistência é construir tramas uma vez que “[...] os sonhos individualizados e ensimesmados não fazem viver o mundo que desejamos transformar para melhor” (Hissa, 2022, p. 238). A resistência, longe de ser uma jornada solitária, revela-se como um compromisso compartilhado que transcende as fronteiras individuais. É um chamado à solidariedade, à colaboração e à compreensão de que, de fato, juntos somos mais fortes. É somente por meio da resistência coletiva que a universidade pode seguir existindo. Mais que uma instituição, ela não existiria sem a

energia de cada membro da sua comunidade (Salles, 2022) e sua resistência precisa envolver soluções que também sejam coletivas para os problemas sociais, nacionais e globais (Santos, 2008).

É também importante considerar que a vitória obtida com a chegada do novo governo<sup>130</sup> não deve ser motivo para acomodação ou complacência. O alerta de que não podemos ser “[...] cúmplices de nenhum rebaixamento de nossos sonhos” (Salles, 2022, s/p) é um lembrete poderoso de que a conquista de um objetivo não marca o fim da jornada, mas sim o início de uma nova fase de responsabilidade e vigilância. Os sonhos, utópicos, não devem ser sacrificados em troca de concessões ou acomodações. A resistência deve persistir não apenas em momentos de crise agudas, mas também em fases aparentemente mais tranquilas, quando as ameaças podem se manifestar de maneiras mais sutis e insidiosas. Chauí (2018), em um debate <sup>131</sup>sobre a construção da resistência, enfatiza a importância de se construir uma resistência sustentável ao dizer que “[...] não podemos ser uma resistência espontaneísta que explode a cada vinte dias” (Chauí, 2018). Tal assertiva ecoa como um chamado à ação consciente e estruturada que se consolide como um processo contínuo e institucionalizado, enraizado em princípios sólidos e estratégias bem definidas. Resistir implica também desafiar todas as formas de limitação dos sonhos.

Freire (2020) complementa esta reflexão ao afirmar que a resistência transcende a simples contestação; é uma postura ativa e transformadora que visa à emancipação. Isso porque a resistência, para Freire (2020), é uma reação natural ao despertar da consciência, uma atitude engajada na transformação das estruturas sociais injustas.

Ao considerar a importância de uma resistência constante, reafirmo a relevância de manter viva a coreodemocracia tanto hoje assim como quando não houver mais técnicas coreógrafas nas universidades. A resistência é um compromisso duradouro, uma jornada contínua para construção ativa de um presente e de um futuro que reflita os ideais que buscamos para a universidade.

Diante do que foi apontado sobre a crise contemporânea da universidade, seus desdobramentos e desafios, os artistas, inseridos na universidade, são convocados a cultivar uma consciência apurada sobre a relevância de suas expressões artísticas-culturais nesse contexto. Nesse sentido, esta pesquisa traz o convite para refletir sobre a

---

<sup>130</sup> Refiro-me ao governo 2022-2026.

<sup>131</sup> Disponível em <https://www.fflch.usp.br/1034> Acesso em 11 de janeiro de 2023.

importante função desempenhada pela cultura na promoção e preservação dos valores democráticos.

Mônica Ribeiro (2022) aponta que a promoção, a compreensão e a prática da cultura assumem um papel crucial em meio aos desafios contemporâneos da universidade. Nesse cenário, a cultura se revela não apenas como uma expressão estética, mas como uma força social e política que promove a “[...] imaginação e ensaios de outros mundos [...]” (Ribeiro, 2022, p.198). A pesquisadora diz, ainda, que, em tempos adversos, no qual as condições para o florescimento da criação artística e cultural são desafiadas, torna-se indispensável reconhecer a relevância intrínseca da cultura na “[...] construção da consciência crítica e na capacidade inventiva dos sujeitos participantes [...]” (Ribeiro, 2022, p.199). Portanto, as práticas artístico-culturais são modos dinâmicos para inspirar mudanças e conduzir os sujeitos a alterações de rumo em suas vidas. Ao adotar uma atitude de imersão nas culturas, esses sujeitos se tornam ativos na sua própria transformação por meio da criação artística que questiona e desafia as realidades circundantes. As artes, as culturas, são, assim, adubos para o cultivo de visões utópicas e para a materialização dos sonhos coletivos.

A arte emerge como poderosa força capaz de superar barreiras impostas por uma realidade muitas vezes hostil. Santos (2022) ressalta o papel dual desempenhado pelas artes que, longe de serem meramente estéticas, tornam-se instrumentos cruciais na luta pela justiça social e na celebração da diversidade. A arte não se contenta em ser uma observadora passiva, mas se torna uma voz potente que clama por mudanças, desafiando estruturas injustas e expondo feridas sociais que muitas vezes são negligenciadas. Mais ainda, a cultura, por sua natureza performativa, emerge como uma celebração vibrante da diversidade em todas as suas formas. Seja por meio de expressões artísticas que dão voz a narrativas marginalizadas, práticas que desafiam normas estabelecidas, comportamentos que rompem com padrões tradicionais ou pela celebração dos corpos em toda a sua pluralidade, a cultura se torna resistência e afirmação. Ao celebrar a diversidade de ideias, práticas, comportamentos e corpos, a cultura também desempenha um papel vital na construção de pontes entre diferentes comunidades e na promoção de diálogos.

A cultura, por fim, deve ser mobilizada na universidade uma vez que é elemento importante na preservação e fortalecimento da democracia, oferecendo ferramentas poderosas para a conscientização, resistência e transformação. Tal mobilização exige, principalmente dos artistas da universidade, um comprometimento renovado como agentes de mudança social e defensores dos valores democráticos.

Se, na universidade, a resistência ganha força na coletividade e se a arte, que também é cultura, trabalha a seu favor, é a utopia quem a motiva ao propor possibilidades de uma universidade melhor (Vale, 2022). A partir da consciência de que o mundo é sempre inacabado, um “[...] permanente fazer/refazer [...]” (Gustin, 2012, p. 177), reconhecemos a presença constante de uma falha, um certo descontentamento com o que já existe e a possibilidade perene de transformação. É assim que a resistência permanece: a partir da falta que a utopia nos apresenta e que nos coloca num exercício de imaginação e de invenção de alternativas para uma universidade cada vez mais democrática. Sob essa perspectiva, a resistência na universidade não se manifesta apenas como uma reação a desafios, mas também como uma resposta interna às limitações reconhecidas dentro da própria universidade, podendo ser um catalisador para mudanças.

É por meio de uma resistência vigilante que a universidade pode se fortalecer como espaço onde direitos são ampliados, preconceitos são enfrentados, onde florescem colaboração e criatividade assim como ciência, cultura e arte (Salles, 2020).

#### *4.3.2 Semear o futuro da coreodemocracia*

Importa, portanto, contemplar as possibilidades futuras de aplicação das dimensões da coreodemocracia delineadas nesta pesquisa. Cada uma das suas dimensões — autonomia, igualdade, legitimidade e reciprocidade — constitui-se como uma semente que, esperamos, germinará e florescerá em contextos diversos, moldando o futuro da universidade junto aos seus demais agentes de resistência. Nesse sentido, intento vislumbrar como essas ideias podem ser transformadas em práticas tangíveis, contribuindo efetivamente para uma universidade que segue reinventando e aprimorando sua democracia.

A primeira dimensão, a autonomia, aponta para a necessidade contínua de cultivar a emancipação do sujeito desde suas experiências formativas iniciais até sua entrada na universidade. Ao promover a autonomia, estamos investindo não apenas na formação acadêmica, mas na capacidade intrínseca de cada sujeito de ser agente ativo em sua própria trajetória, principalmente em sua cidadania. Portanto, a promoção da autonomia do sujeito deve começar antes mesmo de se tornar universitário. Devemos priorizar a relação entre escola e universidade e reafirmar a ligação entre todos os níveis de ensino, num caminho contrário à oposição entre Educação Básica e Ensino Superior (Salles, 2023).

Ao considerar a dimensão coreodemocrática da autonomia, devemos pensar em estratégias pedagógicas nos níveis pré-universitários que envolvam a dança nas suas mais diversas formas. Professores, estudantes e TAE, que sejam também agentes da dança, podem promover ações que estreitem os laços entre escola e universidade e que, principalmente, estimulem a autonomia. Tal estímulo demanda que se compreenda o movimento como forma de expressão e comunicação do estudante e que se acolha o sujeito em sua totalidade, incluindo principalmente seu contexto cultural. Nesse sentido, estimular a autonomia implica romper com a antiga, mas ainda presente, ênfase excessiva em padrões técnicos rígidos, adotando abordagens que valorizem a expressão individual e encorajando os estudantes a explorarem seus próprios movimentos e a experimentarem a dança que tem relação direta com suas próprias histórias no fortalecimento de suas subjetividades.

Promover a autonomia também significa realizar projetos de extensão, parcerias com a comunidade local, eventos abertos ao público e atividades realizadas alternadamente dentro e fora da universidade de modo que os estudantes possam apresentar suas descobertas e se sentir parte do universo acadêmico, conectando-os à universidade. Por meio da dança, os estudantes devem ser encorajados a explorar suas identidades e a se responsabilizarem pelos seus contextos tanto escolar quanto social, cultivando uma compreensão crítica de si mesmos e do mundo, num processo contínuo de autodescoberta, expressão e participação ativa na construção de seu futuro, individual e coletivo.

A dimensão da igualdade ressalta a importância de ações que não apenas acolhem as diferenças, mas que também atuam afirmativamente em direção a ela. Ao direcionar esforços para grupos marginalizados, esta dimensão representa um compromisso vital com o fortalecimento da universidade democrática, reforçando também o papel da dança na transformação social.

Um exemplo na universidade na qual atuo, a UFMG, é a Cia Ananda<sup>132</sup>, uma iniciativa artística e cultural nascida em 2017, sob a coordenação da professora Anamaria Fernandes. Para além de um projeto de extensão da UFMG, a companhia se destaca por uma gama de atividades que envolvem pesquisa, formação e partilha, indo além da produção dos seus espetáculos de dança, numa abordagem artística unificadora, baseada na estética da diferença e da diversidade. A atenção especial dedicada pela companhia

---

<sup>132</sup> Site da companhia: <https://ciaananda.com.br/>

aos públicos que enfrentam dificuldades de acesso a direitos sociais e culturais fundamentais destaca o compromisso social e inclusivo do projeto. Ao reconhecer as barreiras que algumas comunidades enfrentam, a companhia não apenas cria arte significativa, mas também atua como um agente de mudança social, promovendo a igualdade por meio da dança.

A dimensão da legitimidade destaca a necessidade de reconhecimento e valorização de epistemologias e saberes diversos. Ao incorporar essas perspectivas, enriquecemos o conhecimento produzido na universidade, dando voz aos sujeitos desses saberes e promovendo uma compreensão mais profunda e completa do conhecimento construído. Incorporar práticas e ações de dança que reconheçam e valorizem saberes tradicionais, culturas periféricas e de comunidades em situação de vulnerabilidade social pode acontecer, por exemplo, por meio de parcerias com líderes comunitários, oficinas colaborativas e eventos que promovam a riqueza da diversidade cultural por meio da dança. O importante é seguir realizando ações de dança que fomentem a valorização destes saberes marginalizados e que possam ir além, oportunizando relações de diálogo para, a partir destas interseções, talvez, construir novos saberes.

Por fim, a dimensão da reciprocidade, ao ampliar as fronteiras da universidade por meios de ações extensionistas, não somente difunde a dança, mas tende a fortalecer laços, especialmente com as comunidades locais. Esta dimensão não apenas conecta a universidade com a sociedade, mas precisa enfatizar a importância da reciprocidade, do intercâmbio de saberes e da coconstrução conjunta de conhecimento. É fundamental seguir realizando programas e projetos de extensão por meio da dança compreendendo a necessidade do diálogo, da escuta e da troca. Faz-se necessário ainda entender que, sob a perspectiva da extensão dialógica, as demais dimensões coreodemocráticas — autonomia, igualdade e legitimidade — se fortalecem.

Ao considerar perspectivas futuras da coreodemocracia, tenhamos em mente que tais perspectivas não são estáticas, mas dinâmicas e adaptáveis aos contextos específicos de cada universidade e comunidade. O desafio reside não apenas na concepção dessas práticas, mas na sua implementação constante e na avaliação contínua de seus processos e impactos sociais. O desejo é que as dimensões da coreodemocracia possam orientar a concepção de ações de dança que contribuam para construção de uma universidade cada vez mais democrática, manifestando-se como práticas vivas e transformadoras.





*[...] E foi assim que eu vi a flor [...]*  
Cora Coralina

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa para esta tese, busquei refletir sobre o modo como ações de dança das técnicas coreógrafas contribuem para a manutenção e a mobilização da democracia na universidade federal brasileira. O desejo e as inquietações moventes desta reflexão surgiram a partir dos meus questionamentos e vivências como técnica coreógrafa bem como os de meus pares atuantes em outras universidades. Chego aqui entendendo que nossas ações são como sementes de democracia que podem mobilizá-la na universidade e, junto ao coro de outros agentes da dança, fazer germiná-la de modo que a universidade pública seja cada vez mais acessível e possível, para todo e qualquer sujeito.

Acerca do processo de sementeira, procurei abordar as complexidades do papel das sementeiras, as técnicas coreógrafas, e a significância de ocupar um cargo técnico na universidade, descobrindo uma intrincada rede de interações que transcendem os limites convencionais do trabalho na universidade. A reflexão sobre estas questões me conduziu a uma análise das expectativas que permeiam as nossas (minhas e de minhas colegas) ações no ambiente universitário. Compreendi que, ao ocuparmos um cargo técnico, na interseção entre pesquisa, ensino e extensão, nós, técnicas coreógrafas, nos apresentamos como agentes na tessitura das relações entre a universidade, seus colaboradores e a comunidade externa, por meio da sementeira de nossas variadas ações de dança.

Refletir sobre estas ações implicou, inevitavelmente, em examinar as expectativas subjacentes ao papel da técnica coreógrafa na universidade. Como artistas e servidoras, nós não somente estamos comprometidas com a execução de tarefas classificadas como técnicas, mas também somos impulsionadas por uma visão mais ampla de contribuição para a construção de territórios artístico-culturais. Nossas ações se revelam intrínsecas a uma micropolítica que não apenas demonstra dinâmicas de poder, mas também desvela aspectos cruciais das subjetividades presentes nas interações cotidianas e individuais.

Tais micropolíticas não devem ser subestimadas pois, apesar de operarem em um nível micro, desempenham um papel significativo no fomento da relação entre cultura e universidade e, principalmente, na sua resistência e luta a favor do cultivo de sua essência democrática. A dança, como prática artística-cultural e como mobilizadora de importantes questões acerca dos sujeitos, suas subjetividades e seus entornos, não é

apenas uma expressão estética, mas potência de transformação e resistência, capaz de contribuir para o molde do chão sobre o qual se realiza — o chão da universidade.

Pude confirmar, portanto, que a ocupação de um cargo técnico na universidade pode ir muito além das responsabilidades formais e expectativas pré-estabelecidas. Para além do compromisso com o cargo e suas demandas, é possível notar o comprometimento com a preservação da universidade como promotora da democracia, desencadeando uma reflexão mais profunda sobre os sujeitos e as dinâmicas que constituem a universidade.

Assim, nessa jornada de investigação sobre as ações de dança das técnicas coreógrafas nas universidades federais brasileiras, emergiu uma rede complexa de questionamentos que me conduziram a uma reflexão sobre o impacto político destas ações e do terreno que configura nossa atuação, considerando o chão onde estamos, dançamos e semeamos. Ao me debruçar sobre a possibilidade de ações de dança que resistem à cooptação da universidade pelo sistema moderno capitalista, foi também vital ter em mente que, ao semearem vínculos entre a universidade e a sociedade, estas ações contribuem para a manutenção de espaços de resistência, desafiando as investidas capitalistas que buscam mercantilizar a Educação.

Os ataques às universidades públicas, motivados pelo desejo capitalista de privatização, convocam a uma reflexão sobre a importância da universidade pública e a democracia nela mobilizada. De que modo podemos contribuir para que a universidade em crise, sob as influências mercadológicas, possa sobreviver pública? Essa indagação não é apenas sobre a sobrevivência da instituição, mas sobre a preservação de sua essência democrática. No processo de sementeira, torna-se fundamental buscar não somente uma universidade resistente, mas também plenamente plural, acessível e comprometida com a produção de conhecimento crítico e transformador.

A investigação feita sobre as ações de dança das técnicas coreógrafas revelou importantes e recorrentes questões que se destacaram como um eco persistente no trabalho destas servidoras. Observei então uma atuação coreopolítica das técnicas coreógrafas que embasou minha proposta de coreodemocracia materializada pelas dimensões da autonomia, da legitimidade, da reciprocidade e da igualdade. Tais dimensões não são apenas conceitos abstratos; são forças dinâmicas entrelaçadas, sementes que, quando cultivadas, podem fazer brotar democracia nos pequenos quintais da universidade. A autonomia, ao ser mobilizada pelas ações de dança junto aos estudantes dos ensinos fundamental e médio, pode se tornar um vetor de emancipação e cidadania para esses sujeitos. Legitimidade, ao reconhecer e validar os diversos saberes,

favorece a igualdade e fortalece os alicerces de uma pluralidade possível. Igualdade, ao garantir que todos tenham espaço e oportunidade, forja uma universidade mais plural, na qual todos têm a possibilidade de participar e contribuir. Reciprocidade, ao fomentar o diálogo e a diversidade de vozes, cria um terreno fértil para a construção de um ambiente cada vez mais democrático.

A coreodemocracia, ao articular dança e democracia, propõe um espaço onde a prática artística se transforma em elemento fundamental na construção de um ambiente mais plural e participativo nas universidades. A dança, portanto, oportuniza a conexão com a essência humana ao promover a troca de saberes e experiências diversas. Por ações de dança na universidade, cria-se uma oportunidade para desenvolver uma consciência crítica sobre a diversidade e a igualdade, fomentando um ambiente onde todas as vozes têm espaço e valor. Desse modo, a dança apresenta e promove um modelo de educação mais democrático, expandindo os limites do conhecimento acadêmico tradicional e abrindo espaço para novas formas de entender e interagir com o mundo.

Volto ao início desta investigação guiada pelo exercício do olhar. Percebo que tal exercício deve permanecer de modo que tenhamos olhos futuristas que sabem olhar para trás. Que saibamos olhar para cima, para os mistérios do mundo, para aqueles que não cabem na ciência, pelo menos de hoje, bem como para aqueles que exigem novas ciências, surgidas provavelmente da convivência e das trocas entre saberes diversos. Que sigamos com a coragem de olhar para baixo, para o chão onde pisamos, vendo as suas marcas, ranhuras e pegadas, tantas e variadas, da comunidade que ele abriga e que o mantém. Que olhemos para os lados enxergando a comunidade universal. E que, primordialmente, olhemos para dentro. Não apenas para dentro da instituição. Mas para dentro de cada um de nós que constituímos a comunidade interna da universidade.

A manutenção da democracia na universidade depende do papel ativo de cada membro da comunidade acadêmica e é, assim, um esforço coletivo que requer a participação ativa e a reflexão crítica de cada um. Considerando, especialmente, os agentes de dança na universidade, é fundamental que, ao olhar para dentro de si mesmos, os estudantes, professores e servidores TAE reconheçam suas responsabilidades e a potência política de suas ações.

Encerro este texto não com uma conclusão definitiva, mas com uma pausa, um movimento que antecipa a próxima dança, a próxima descoberta e a próxima invenção do presente ausente que, ao mesmo tempo, é o nosso futuro a ser construído. Que as sementes plantadas ao longo desta pesquisa germinem em iniciativas concretas, fazendo emergir

não apenas uma abordagem teórica, mas uma chamada à ação para reinventar o cenário presente, ausente de certezas, mas repleto de possibilidades. Que a coreodemocracia, como ideia e prática, torne-se uma maneira de transcender o tempo presente, abrindo espaço para a imaginação, para a invenção e para a construção coletiva de futuros alternativos. Que ela não apenas perdure, mas floresça, irrigando, por meio de suas pequenas ações de dança transformadoras, os campos da universidade pública brasileira, revigorando-os com as flores da democracia e suas utopias possíveis.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Márcio; MARTINS, Leda. Conversa em FABIÃO, Eleonora; SCHNEIDER, Adriana (Org). **Janelas Abertas: conversas sobre arte, política e vida**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2023.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. Tradução de Maria Luiza Jardim Amarante. São Paulo: Paulus, 2017.

ALMEIDA, Tânia Mara Campos de; ZANELLO, Valeska. **Panoramas da violência contra mulheres nas universidades brasileiras e latino-americanas**. Brasília: OAB Editora, 2022.

ALMEIDA, Rute Helena Cristo. Por que ainda somos tão poucas? Representatividade das mulheres nos cargos de direção nas Universidades Federais. *In*: SILVA, Victor Daniel de Oliveira e (org.). **Gestão pública: um olhar dos servidores**. Belém: EDUFRA, 2019. p. 50-55.

ALVES, Samille; MEDEIROS, Lucineide Barros. Democracia, cidadania e o princípio da igualdade: medidas de discriminação positiva e a presença da mulher na política. **Revista Populus**, n. 2. Salvador: 2016. Disponível em <https://encurtador.com.br/hijBH>. Acesso em 12 de outubro de 2023.

ALVES, Rubem. **A complicada arte de ver**. Artigo publicado em 26 de outubro de 2004. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u947.shtml> Acesso em 03 de novembro de 2023.

ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo? A renovação das ciências sociais. **Revista Sociedade e Estado**, vol. 34, num. 1. Brasília, 2019. Disponível em <https://www.redalyc.org/journal/3399/339965070009/html/> Acesso em 27 de novembro de 2023.

ARAÚJO, Clara. Cidadania democrática e inserção política das mulheres. **Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília**, n. 9, p. 147-168, set./dez. 2012.

ATCON, Rudolph. **Carta para A.H.** Rio de Janeiro: Mackenzie, 5 set. 1957.

BARBOSA, Frederico; ELLERY, Herton; MIDDLEJ, Suylan. A constituição e a democracia cultural. **Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise**, v.2, n.17, 2009. Disponível em [https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4336/1/bps\\_n.17\\_vol02\\_cultura.pdf](https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4336/1/bps_n.17_vol02_cultura.pdf) Acesso em 23 de setembro de 2023.

BARBOSA, Frederico; ELLERY, Herton; MIDDLEJ, Suylan. **Proposta para a reestruturação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 1966.

BARDET, Marie. **A filosofia da dança: um encontro entre dança e filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

BARROS, Né. Dança e democracia. **RHINOCERVS: Cinema, Dança, Música, Teatro**, 1(1), 65-75. 2022. Disponível em <https://doi.org/10.34629/rcdmt.vol.1.n.1.pp65-75> Acesso em 18 de agosto de 2023.

BARROS, Roque Spencer M. de. A ideia de universidade. *In*: BARROS, Roque S. M. de (org.). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Pioneira, 1960.

BISPO, Tânia. **Dança para todos: pela liberdade de ser o que se é**. 2021. 173f. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Salvador, Bahia, 2021.

BLOCH, Ernst. **Le prince esperance**. Trad. F. Wulmmard. Paris: Gallimard, 1976.

BOURCIER, Paul. **História da Dança no Ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL. Lei n. 5.645, de 10 de dezembro de 1970. Estabelece diretrizes para a classificação de cargos do Serviço Civil da União e das autarquias federais, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5645.htm) Acesso em 15 set. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Programa de Apoio à Extensão Universitária — Proext. **Apresentação: o que é a extensão universitária?** Brasília, DF, 2006a. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf> Acesso em: 18 fev. 2006.

BRASIL. **Diário Oficial da União**, seção 3, p.55, 2008. Disponível em <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/815252/pg-55-secao-3-diario-oficial-da-uniao-dou-de-12-09-2008> Acesso em 11 de agosto de 2022.

BRASIL. Lei n. 7.596, de 10 de abril de 1987. Altera dispositivos do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto-lei nº 900, de 29 de setembro de 1969, e pelo Decreto-lei nº 2.299, de 21 de novembro de 1986, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17596.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17596.htm) Acesso em 15 set. 2021.

BRASIL. Decreto n. 96.664, de 23 de julho de 1987. Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/antigos/d94664.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d94664.htm) Acesso em 15 set. 2021.

BRASIL. Decreto n. 10.185, de 20 de dezembro de 2019. Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/d10185.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10185.htm) Acesso em 15 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 2.519, de 15 de julho de 2005. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília, DF, 18 de jul. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcgdp/portarias/pt251905.pdf> Acesso em 15 set. 2021. Revista Educar Mais CC BY-NC 4.0 e-ISSN 2237-9185 | 2022 | Volume 6 | 208

BRASIL. Lei n. 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm) Acesso em 15 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Envelhecimento e saúde da pessoa idosa**. In: Cadernos de atenção básica. 2006. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/evlhecimento\\_saude\\_pessoa\\_idosa.pdf](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/evlhecimento_saude_pessoa_idosa.pdf) Acesso em 11 de julho de 2023.

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987. Aprova o plano único de classificação e retribuição de cargos e empregos de que trata a lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=94664&ano=1987&ato=885UTVE1ENBpWta1e> Acesso em: fevereiro de 2023.

BRUNO, Lúcia. **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996.

BUARQUE, Cristovam. **A aventura da universidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BUARQUE, Cristovam. Universidade e Democracia. **Revista USP**, n.78. São Paulo, 2008. p.68-77

BUARQUE, Cristovam. Universidade Emancipadora com olho no futuro. **Da universidade necessária à universidade emancipadora**. Sousa, José Geraldo de (org). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.

CABRAL, Amilcar. **Resistance and Decolonization**. Londres: Rowman and Littlefield Publishers, 2016.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Doze premissas para a construção de uma política institucional de responsabilidade social nas instituições de ensino superior. **Revista Responsabilidade Social**, Brasília, DF ano 3, n. 3, p. 21-26, 2008.

CARDOSO NETO, Odorico Ferreira. **O Sentido da Democracia e da Autonomia: a reinvenção da educação e da escola**. Goiânia, 2006. 135 f. Tese (Doutorado) — Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Goiânia, 2006.

CARDOSO NETO, Odorico Ferreira. Extensão universitária: institucionalização sem exclusão. **Revista Ensino Superior**, São Paulo, n. 53, p. 36-38, 2003b.

CARRASCO, Waldir. O machismo na linguagem. 2021. Disponível em <https://veja.abril.com.br/coluna/walcyrr-carrasco/o-machismo-na-linguagem> Acesso em 12 de novembro de 2023.

CASTORIADIS, Cornelius. A democracia ateniense: questões falsas e verdadeiras. *In: As encruzilhadas do labirinto IV: a ascensão da insignificância*. Tradução de Regina Vasconcelos São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CASTORIADIS, Cornelius. O imaginário: a criação no domínio social histórico. *In: As encruzilhadas do labirinto II: a ascensão da insignificância*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Cortez, 2014.

CHAUÍ, Marilena. Apresentação: Os trabalhos da memória. *In: BOSI, E. Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, p. 17-34, 1994.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São. Paulo, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

CHAUÍ, Marilena. O que é a nova ultradireita? *In: Outras Palavras*. 2019. Disponível em <https://outraspalavras.net/outrasmidias/marilena-chau-i-o-que-e-a-nova-ultradireita/> Acesso em 27 de janeiro de 2024.

COSTA, Patrícia Maneschy Duarte da; SANTOS, Sônia Regina Mendes dos; GRINSPUN, Mírian Paura Sabroza Zippin. Extensão Universitária e o Campo da Política Cultural. **Meta: Avaliação**. v.1, n.3, p.369-385, 2009.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas do Brasil hoje. *In: FÁVERO, O; SEMERARO, Giovani (Org.)*. **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

COUTO, Mia. **Poemas Escolhidos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

COVRE, Maria de Lourde. **A Função da Tecnologia**. *In: BRUNO, L.; SACCARDO, C.(Org.)*. Organização, Trabalho e Tecnologia. São Paulo: Atlas, 1986.

CURY, Antônio. **Para falar melhor o português**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.  
DEMO, Pedro. O lugar da extensão. *In: FARIA, Dóris Santos de (Org.)*. **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. p. 141-158.

DESPRET, Vinciani. Os dispositivos experimentais. **Fractal Revista de Psicologia**, 23(1), 43-58. 2011.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DOMINGUES, Ivan. **Bioteχνologias e Regulações: Desafios contemporâneos**. Belo Horizonte, UFMG: 2018.

DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Abril, 1977.

HEIDEGGER, Martin. **A origem da obra de arte**. Trad. Idalina Azevedo da Silva e Manuel Antônio de Castro. São Paulo: Edições 70, 2010.

HEIDEGGER, Martin. **Ensaio e conferências**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

HEIDEGGER, Martin. **O que é uma coisa**. Edições 70. Biblioteca de Filosofia Contemporânea, Lisboa, Portugal, 2002

HEIDEGGER, Martin. **Caminhos de floresta**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2002.

ESCOBAR, Herton. Artigo de jornal. Disponível em <https://abrir.link/WoWdJ> , 2019. Acesso em 31 de novembro de 2023.

FABIÃO, Eleonora; SCHNEIDER, Adriana (Org). **Janelas Abertas: conversas sobre arte, política e vida**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2023.

- FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: Edufba, 2008.
- FASUBRA. PCCTAE — **Lei 11.091: Plano de Carreira**. Brasília: FASUBRA, 2013. Disponível em: Acesso em 15 set. 2021.
- FÁVERO, Maria de Lourde de Albuquerque. **Da universidade “Modernizada” à Universidade Disciplinada**: Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez Editora, 1990.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3 Curitiba: Editora Positivo, 2004.
- FERREIRA, Juca. Economia da cultura, grandeza e complexidade. **Mundos possíveis: culturas em pensamento**. Belo Horizonte: Incipt, 2022.
- FLUSSER, Villem. **Ficções filosóficas**. São Paulo: EDUSP, 1998
- FONSECA, João Eduardo do Nascimento. **Novos atores na cena universitária**. Rio de Janeiro: UFRJ NAU, 1996.
- FRANÇA, Bárbara Heliadora. **Barnabé: consciência política do pequeno funcionário público**. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: PUC, 1990.
- FRANKO, Mark. *Toward a Choreo-Political Theory of Articulation*. In: Handbook of Dance and Politics. New York: Oxford University Press, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2020
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022.
- GADOTTI, Moacir. Extensão universitária: pra quê? In: CALDERÓN, Adolfo Ignacio; SANTOS, Sonia Regina Mendes; SARMENTO, Dirléia Fanfa (Org). **Extensão universitária: uma questão em aberto**. São Paulo: Xamã, 2017.
- GALVÃO, Roberto Carlos Simões. Universidade, ciência e desenvolvimento. **Revista Educação Pública**, 2009. Disponível em <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/9/6/universidade-eciencia-e-desenvolvimento> Acesso em 29 de agosto de 2023.
- GOERGEN, Pedro. Universidade em tempos difíceis. **Revista Educação Social**, vol 19, agosto de 1998. Acesso em 04 de julho de 2023.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa; DA SILVA, Fernanda Duarte Lopes Lucas. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. Seminário Internacional — As Minorias e o Direito. **Série Cadernos do CEJ**, v.24. Disponível em [https://bradonegro.com/content/arquivo/11122018\\_205135.pdf](https://bradonegro.com/content/arquivo/11122018_205135.pdf) Acesso em 04 de novembro de 2023.

GREINER, Christine. **O Corpo em Crise, novas pistas e o curto-circuito das representações**. São Paulo: Annablume, 2010.

GRILLO, Cristiane de Freitas Cunha; DE LIMA, Nádia Laguárdia (Org.) **Brota: juventude, educação e cultura**. Tubarão: Copiart, 2020.

GUADILLA, Carmem Garcia. Universidad, desarrollo y cooperación en la perspectiva de América Latina. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, vol. 4, n. 9, 2013, pg. 21-33.

GUSTIN, Miracy. **Das necessidades humanas aos direitos: ensaio de Sociologia e Filosofia do Direito**. Belo Horizonte: Del Rey, 2009.

GUSTIN, Miracy. Uma universidade para a inclusão e a emancipação: reflexões. *In: SOUSA JUNIOR, José Geraldo de (Org.). Da universidade necessária à universidade emancipatória*. Brasília: Ed. UnB, 2012. p.163 a 186. HAN, Byung-Chul. **Favor fechar os olhos: em busca de outro tempo**. Petrópolis: Vozes, 2022.

GUSTIN, Miracy. **Sociedade do Cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

HEWITT, Andrew. **Social Choreography: Ideology as Performance in Dance and Everyday Movement**. Durham: Duke University Press, 2005.

HISSA, Cássio Eduardo Viana (Org.) **Conversações: de artes e de ciências**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **Entrenotas: compreensões de pesquisa**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **A mobilidade das fronteiras: inserções da geografia na crise da modernidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. Fronteiras entre Ciência e Saberes locais: arquiteturas do pensamento utópico. *In: Los problemas del mundo actual. Soluciones y alternativas desde la geografía y las ciencias sociales*. IX Colóquio Internacional de Geocrítica. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Disponível em: <https://www.ub.edu/geocrit/9porto/cahissa.htm> Acesso em 13 de janeiro de 2022.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. Notas para o amanhã. *In: RIBEIRO, Mônica Medeiros; MENCARELLI, Fernando (Org.). Mundos possíveis: culturas em pensamento*. Belo Horizonte: Incipt, 2022.

HISSA, Cássio Eduardo Viana; RIBEIRO, Maria Teresa Franco; MILANI, Carlos Roberto Sanchez, (Org.) **Compreendendo a complexidade socioespacial**

**contemporânea:** o território como categoria de diálogo interdisciplinar. Salvador: EDUFBA, 2009.

HISSA, Cássio Eduardo Viana; MARQUEZ, Renata Moreira. Rotina, ritmos e grafias da pesquisa. **Revista AR. Coronel Fabriciano:** Unileste MG, v.2, p. 14-28, 2005.

HISSA, Cássio; RIBEIRO, Mônica Medeiros. Saber Sentido. **Revista Conceição/Concept,** Campinas, v. 6, n. 2, p. 90 a 109, 2017.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

JAMENSON, Frederic. *Archaeologies of the Future: The desire called utopia and other Science Fictions.* London-New York: Verso, 2007.

KASTRUP, Virginia. **A invenção de si e do mundo:** uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KASTRUP, Virginia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. **Políticas da cognição.** Sulina: Porto Alegre, 2008.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil.** Companhia das Letras: São Paulo, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** Companhia das Letras: São Paulo, 2020.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral.** Companhia das Letras: São Paulo, 2022.

KRENAK, Ailton. A potência do sujeito coletivo. [Entrevista concedida a Jailson Souza e Silva]. **Periferias revista.** Maio, 2018. Disponível em <https://revistaperiferias.org/materia/a-potencia-do-sujeito-coletivo-parte-i/> Acesso em 11 de novembro de 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa.** 3a edição. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LEITE, Telma Maria. Dissertação: **Representações Sociais sobre Instituição Asilar por Idosos Abrigados: inclusão ou exclusão social?** Ribeirão Preto, 2007. 228p. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, USP. São Paulo, 2007.

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. Autonomia e Interação. **Revista USP,** São Paulo, v. 25, p.62 — 67, mar/mai, 1995.

- LEOPOLDO E SILVA, Franklin. Universidade: a ideia e a história. **Estudos Avançados**. 2006, vol.20, n.56, p.191-202.
- LEOPOLDO E SILVA, Franklin. Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública. **Estudos Avançados**. 2001, vol.15, n.42, p. 295 a 304.
- LEPECKI, André. Coreopolítica, Coreopolícia. **Ilha**, Florianópolis, v.13, n.1, p.41 – 60, jan/jun, 2012.
- LEPECKI, André. **Exaurir a Dança**: performance e a política do movimento. São Paulo: Annablume, 2017.
- LEPECKI, André. Planos de Composição. In: GREINER, Christine; SANTO, Cristina Espírito; SOBRAL, Sonia. **Cartografia**: Rumos Itaú Cultural Dança Criações e Conexões. São Paulo: Itaú Cultural, 2010.
- LEPECKI, André. **Singularities**: Dance in the Age of Performance. New York: Routledge, 2016.
- LEPECKI, André. *The Politics of Speculative Imagination in Contemporary Choreography*. In: KOWAL, Rebekah; SIEGMUND, Gerald; MARTIN, Randy. **The Oxford Handbook of Dance and Politics**. Oxford: Oxford University Press, 2017.
- MACEDO, Ana Livia. **Balé Popular da UFBA: dançar a cultura nordestina**. 2021. Disponível em <http://www.prac.ufpb.br/prac/contents/noticias/coex/bale-popular-da-ufpb> Acesso em 13 de maio de 2023.
- MANCEBO, Deise. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago. 2007.
- MANZINI, José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.
- MARTINS, Leda. **Afrografias da memória: o Reinado do Rosário no Jatobá**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.
- MARTINS, Leda; ABREU, Márcio. Conversa em FABIÃO, Eleonora; SCHNEIDER, Adriana (Org). **Janelas Abertas**: conversas sobre arte, política e vida. Rio de Janeiro: Cobogó, 2023.
- MARTIN, Randy. **Critical Moves: Dance Studies in Theory and Politics**. Londres: Duke University Press, 1998.
- MIGNOLO, Walter. **The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options**. Durham: Duke UP, 2011.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2010.

- MILLER, Jussara. **A escuta do corpo**: sistematização da técnica Klaus Vianna. São Paulo: Summus Editorial, 2007.
- MOITA, F.; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 269-280, maio/ago. 2009.
- MOLINA, Alexandre. Formação superior em Dança na contemporaneidade: reflexões na direção de um currículo encarnado. *In*: ROCHA, Thereza; Instituto Festival de dança de Joinville. **Graduações em dança no Brasil: o que será que será?** Nova Letra, 2016. 412 p. Vários autores.
- MORA, J. Ferrater. **Dicionário de filosofia**. Edições Loyola, São Paulo, 2ª Edição 2004. Tomo III. Verbetes: poesia, poética, ps. 2305 a 2306; Tomo IV verbete: técnica ps. 2820 a 2822.
- MORE, Thomas. **A utopia**. São Paulo: Penguin-Companhia, 2018.
- MOTTA, Margarida Seixas Trotte. **Odundê: as origens da resistência negra na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia**. 2009. 118 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Salvador, Bahia, 2009.
- MUNDIM, A. O que é coreografia? *In*: ALMEIDA, M. S (Org.). **A cena em foco: artes coreográficas em tempos líquidos**. Brasília: Editora IFB, 2015.
- NASCIMENTO, Kátia de Souza. **Future-se: o projeto de Bolsonaro para destruir as universidades públicas**. 2021. Disponível em: <https://abrir.link/CxYjI>. Acesso em 22 de outubro de 2023.
- NOCHLIN, Linda. **Woman, Arte and Power and other essays**. Boulder: Westview Press, 1989.
- ORTEGA Y GASSET, José. **Missão da universidade**. Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 1999.
- ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**: um manifesto. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.
- PARRY, Richard. *Episteme and techne*, *In*: ZALTA, E. (Ed.): **Stanford Encyclopedia of Philosophy** (Fall 2008 Edition).
- PIMENTEL, Lúcia Gouvea. Inters\_tícios – inter\_tiscos. **ARS**, São Paulo, vol.10, n.20, jul/dez. 2012.
- PIMENTEL, Lúcia Gouvea; SILVA, Valgenei Leite. As possibilidades de mundos. *In*: RIBEIRO, Mônica Medeiros; MENCARELLI, Fernando (Org.) **Mundos possíveis: culturas em pensamento**. Belo Horizonte: Incipt, 2022.
- QUIJANO, Anibal. **Colonialidad y modernidad/racionalidade**. Lima: Peru Indígena, 1992.

- RANCIÈRE, Jacques. *The Politics of Aesthetics*. New York: Continuum, 2004.
- RANCIÈRE, Jacques. *Dissensus: On Politics and Aesthetics*. New York: Bloomsbury Academic, 2010.
- RIBAS, Carlos. Grupo Odundê: um ciclo que abriu espaço na universidade aos corpos negros que dançam na Bahia. **Edgar Digital**. 2022. Disponível em <https://www.edgardigital.ufba.br/?p=25109#:~:text=O%20compartilhamento%20com%20o%20p%C3%ABablico,da%20institui%C3%A7%C3%A3o%20e%20aos%20interessados>. Acesso em 23 de janeiro de 2023.
- RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1975.
- RIBEIRO, Darcy. Sobre o Óbvio. **Ensaio Insólito**. Porto Alegre: L&PM, 1979.
- RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. Rio de Janeiro. Polén Livros, 2019.
- RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- RIBEIRO, Mônica Medeiros. Pesquisa em Dança: processos e travessias. **Dança**, Salvador, v. 2, n. 1, p. 73-8, jan./jun. 2013.
- RIBEIRO, Mônica Medeiros. **Corpo, Afeto e Cognição**: na Rítmica Corporal de Ione De Medeiros — entrelaçamento entre ensino de arte e ciências cognitivas. 25/06/2012 324 f. Doutorado em Artes. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte, 2012.
- RIBEIRO, Mônica Medeiros; MENCARELLI, Fernando (Org.). **Mundos possíveis: culturas em pensamento**. Belo Horizonte: Incipt, 2022.
- RICOUER, Paul. *Filosofie de la volonté II. Finitude et culpabilité*. Paris: Aubier, 1988.
- ROCHA, Theresa. Apresentação. In: ROCHA, Thereza; Instituto Festival de dança de Joinville. **Graduações em dança no Brasil**: o que será que será? Curitiba: Nova Letra, 2016. 412 p. Vários autores.
- ROLNIK, Suely. Artigo de jornal **Temos que fazer um trabalho de desconolonização**. Disponível em <https://encurtador.com.br/jxIMX> . Acesso em 05 de novembro de 2023.
- RUBIM, Antônio Albino Canelas (Org.). **A ousadia da criação**: universidade e cultura. Salvador: EDUFBA, 2016.
- RUBIM, Antônio Albino Canelas. Dilemas da cultura e democracia no Brasil contemporâneo. **Revista Lusófona de Estudos**, vol. 4, n. 2, 2017, pp. 53 – 68. Disponível em <https://rlec.pt/index.php/rlec/article/view/1827/1880> Acesso em 07 de agosto de 2023.

SALLES, João Carlos. **Universidade Pública e Democracia**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SALLES, João Carlos. **Uma palavra final**. Site eletrônico A Terra é Redonda. <https://aterraeredonda.com.br/uma-palavra-final/>. 2022

SALLES, João Carlos. **Ações afirmativas e universidade utópica**. Site eletrônico Outras palavras. 2023. Disponível em <https://abrir.link/pglUr>. Acesso em 04 de novembro de 2023.

SALLES, João Carlos. **Não seremos servos do absurdo**. Site eletrônico A Terra é redonda. 2021. Disponível em <https://aterraeredonda.com.br/tag/joao-carlos-salles/> Acesso em 04 de novembro de 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da Ideia de Universidade à Universidade de Ideias. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, 1989, v.27/28.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução à ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro começa agora. Da Pandemia à Utopia**. São Paulo: Boi Tempo, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade pós-pandêmica**. Site eletrônico Outras Palavras Além da Mercadoria, 2020. Disponível em <https://outraspalavras.net/alemdamercadoria/boaventura-a-universidade-pos-pandemica/> Acesso em 04 de julho de 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O colonialismo insidioso**. Site eletrônico Sul21, 2022. Disponível em <https://sul21.com.br/opiniao/2018/04/o-colonialismo-insidioso-por-boaventura-de-sousa-santos/> Acesso em 08 de outubro de 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula G. de. (Org). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SARAMAGO, José. **Democracia e Universidade**. Belém: Editora UFPA, 2013.

SENNET, Richard. **O artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SEREMETAKIS, Nadia. **The senses still: perception and memory as material culture in modernity**. Chicago: University of Chicago Press, 1994.

SILVA, Eliana Rodrigues. Graduação em Dança no Brasil: professor como orientador e aluno como protagonista. *In: ROCHA, Thereza; Instituto Festival de dança de Joinville.*

- Graduações em dança no Brasil: o que será que será?** Curitiba: Nova Letra, 2016. 412 p. Vários autores.
- SILVA, José. **Manual da Constituição de 1988**. São Paulo: Malheiros, 2002.
- SIMIS, Anita. NUSSBAUMER, Gisele; FERREIRA, Kennedy (Org.). **Políticas culturais para as artes**. Salvador: EDUFBA, 2018.
- SOUSA, A. L. **A história da extensão universitária**. Campinas: Alínea, 2000.
- SOUZA E SILVA, Jailson. Entrevista Ailton Krenak — **A potência do sujeito coletivo**. Disponível em <https://revistaperiferias.org/materia/a-potencia-do-sujeito-coletivo-parte-i/> Acesso em 11 de novembro de 2023.
- TAMBUTTI, Susana. *Herramientas de la creación coreográfica. Una escalera sin peldaños?* In: DORIN, Patricia (org). *Creación coreográfica*. Buenos Aires: Libros Del Rojas, 2007. p. 49 -93.
- TEIXEIRA, Anísio. **Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.
- TRINDADE, Heglio. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. **Revista Estudos Avançados**, volume 14, p. 122-133. 2022. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9550>. Acesso em 22 de setembro de 2022.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987. 175p.
- TOSI, Marcela. **A conquista do direito ao voto feminino**. Site eletrônico Politize. Disponível em <https://www.politize.com.br/conquista-do-direito-ao-voto-feminino/> Acesso em 23 de outubro de 2023.
- TOURAINÉ, Alain. **O que é a democracia?** Petrópolis: Vozes, 1996.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Edital no. 134, de 25 de março, 2008. Publicado no D.O.U de 27/03/2008.
- VALE, Paulo Pires do. **Imaginar a falta**. In: *Mundos possíveis*. Belo Horizonte: Incipt, 2022.
- VALLE, Arthur Schlunder. **Trabalhadores técnicos-administrativos em educação da UFMG: inserção institucional e superação da subalternidade**. Belo Horizonte, UFMG. 2014.
- VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. São Paulo. Expressão Popular, 2011.
- VERAS, Renato. **A frugalidade necessária: modelos mais contemporâneos**. Caderno de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 1141-1159, set./out. 2004. Disponível em <https://www.scielo.br/j/csp/a/WXkqWrYLhBj6VsM9s8HD39S/> Acesso em 06 novembro de 2022.

VIEIRA, Fátima. Democratização da Cultura ou Democracia Cultural? **Casa comum online**. Newsletter 99, 03 de junho de 2022. Disponível em <https://mkt.up.pt/cultura/email/preview/46> Acesso em 06 de agosto de 2023.

## APÊNDICE A — TÉCNICA

De modo geral, a técnica é compreendida como um modo de apropriação da natureza por meio do uso de ferramentas e objetos, e a partir de um conjunto de habilidades e procedimentos que seguem certas regras codificadas para fazer algo em função de um determinado fim. (Morato, 1996; Riu, 1996). Importante ressaltar que um dos primeiros objetos da técnica foi o corpo humano, conforme aponta o antropólogo Marcel Mauss (2003). Mauss ressalta o modo como a técnica modelou o corpo de variadas maneiras como, por exemplo, nas tatuagens, nos ritos e na própria ginástica, mais tarde transformada em educação pelos gregos e romanos. Nesse sentido, o corpo tem um papel preliminar, sendo considerado também como primeiro instrumento do homem e meio de ação e não somente como objeto.

A unidade entre a técnica, o saber empírico e o homem se aprofundou, se consolidou, chegando até os dias de hoje, profundamente transformada a partir do século XVIII, quando a era moderna traz a tecnologia - resultado da associação da ciência à técnica (Domingues, 2018).

Acerca da diferenciação entre técnica e tecnologia, se a técnica é a base de funcionamento de instrumentos de trabalho, gerando uma multiplicidade de bases técnicas, a tecnologia, por sua vez, “[...] é o processo de inserção dos instrumentos de trabalho, com suas respectivas bases técnicas, no âmbito das relações sociais de produção” (Bruno, 1996, p.31). Nesse sentido, a tecnologia revela o modo como as relações sociais de produção acontecem, expressando a relação do homem com a natureza, com os instrumentos e com os homens entre si.

Sobre a tecnologia moderna, estudos a seu respeito têm sido intensamente realizados dentro do que se denomina filosofia da técnica/tecnologia. A filosofia da técnica não é uma disciplina, mas um campo de problemática que engloba várias disciplinas como epistemologia, ética, estética, ontologia, entre outras. De modo geral, o que se nota nos estudos dessa área é a técnica como modo de existência, num sentido antropológico-existencial, muito mais na busca da sua essência, que, em muitos momentos, não se distingue de tecnologia. Nesse sentido, trataremos aqui técnica e tecnologia como tendo o mesmo significado, utilizando o termo técnica para tratar das questões às quais se refere.

Numa perspectiva histórico-antropológica, nota-se que, apesar da visão instrumental ser a mais popular, configurando o senso comum sobre técnica, outras concepções se apresentam. Além desta, Ivan Domingues (2018) organiza e aponta outros três grupos que reúnem ideias acerca da técnica: um grupo que dá destaque ao vínculo substancial do ser humano com a técnica; um outro que a compreende como autônoma, como se fosse um engenho ou mecanismo que possui um fim em si mesma, numa dimensão sistêmica; e ainda outro grupo que atua numa abordagem crítica à autonomização da técnica e os perigos implicados nesse processo, na busca de sua regulação e controle.

A visão instrumental da técnica tem como focos os instrumentos, as ferramentas e as máquinas. Os instrumentos e as ferramentas são compreendidos como meios neutros cuja fonte de energia é o homem, ao qual servem. O uso feito pelo homem pode ser para o bem ou para o mal, que tem controle absoluto sobre eles. Essa visão instrumental também focaliza as máquinas cuja fonte de energia é a natureza. Domingues (2018) destaca essa visão na Antiguidade em Aristóteles e seu entendimento do corpo como instrumento (inanimado e escravo) da alma. Aponta a visão semelhante em Bacon e Descartes na era moderna, com a diferença que reside na associação da técnica à ciência (sobre a qual falaremos mais adiante) e na técnica como uma forma de poder, entendendo-os como agentes definidores dos fins, tendo o controle, mais uma vez, para abandonar instrumentos que não mais nos sirvam.

A visão que compreende a técnica num elo profundo com o ser humano é a essencialista e metafísica e pode ser encontrada tanto em filósofos antigos quanto em modernos. Esclarece a compreensão dessa visão o debruçar-se sobre Platão que apontou a ambivalência da técnica, nesse sentido, podendo atuar como remédio ou como mal. O foco está na atitude do ser humano e não mais no objeto ou no instrumento. Esta visão platônica aponta, portanto, um déficit ontológico uma vez que, se existe uma essência da técnica, esta não é tão rígida e definida como propôs Aristóteles, mas permeada de brechas e contradições.

Na Modernidade, Domingues (2018) aponta uma visão que se assemelha a esta, com destaque para a de Heidegger que coloca em questão a essência da técnica, considerando-a metafísica. Para Heidegger, “[...] metafísica é aquilo que funda uma era, na medida em que, através de uma determinada interpretação do ente e através de uma determinada concepção da verdade, lhe dá o fundamento da sua figura essencial” (2002,

p. 97). Nesse sentido, aponta a técnica como modo privilegiado de objetivar a natureza e a humanidade. Domingues (2018) destaca essa visão ao dizer que

Se nos é lícito afirmar que há uma essência da técnica e que ela se aloja em algum lugar, poderemos vaticinar com o filósofo que ela reside num nível mais abaixo da ferramenta e do instrumento - uma maneira de ver as coisas e um modo de habitar o mundo de que a instrumentalidade e a atitude utilitária são a consequência, levando à conhecida inversão: a natureza não é a natura mater, mas fundo de reserva e matéria-prima a ser extraída, processada e consumida. (Domingues, 2018, p.39)

Nessa perspectiva, não se pode mais representar a técnica por um conjunto de instrumentos, ferramentas ou máquinas bem como não pode ela mesma ser controlada pelo homem.

A compreensão heideggeriana revoluciona os estudos acerca da técnica, fragilizando sua concepção instrumental. Em lugar dessa abordagem da técnica como instrumento ou ferramenta, fica o *Gestell* (sistema), como Heidegger propõe, que aponta a técnica como uma estrutura e dispositivo que atua entre a natureza e a humanidade. Na proposta da técnica como *Gestell*, o ser humano, até então sujeito senhor e com a situação sob controle, se torna objeto, uma vez que “[...] o feitiço pode virar contra o feiticeiro e o sujeito converter-se em objeto, com o sistema tecnológico capturando o homem e instaurando a maior das servidões” (Domingues, 2018, p.39).

A terceira visão proposta por Domingues (2018) é a sistêmica e biocibernética da técnica, compreendendo-a como um “[...] imenso sistema capaz de ganhar autonomia e avassalar o ser humano, deixando-o dependente de suas vantagens e comodidades.” (p. 39). Pensadores que compartilham dessa visão citados por Domingues (2018) são Max Weber, Jacques Ellul, Gilbert Simondon, entre outros, que fazem lembrar a visão heideggeriana, “mas sem o pesado ônus metafísico de sua filosofia.” (2018, p. 39). Aqui a técnica deixa de ser instrumento, meio ou essência para se tornar um sistema. Numa inversão de papéis, o homem se torna o meio e provedor da técnica que ganha autonomia e se transforma, portanto, num mundo separado com um fim em si mesmo. Compreendida como um sistema, a técnica é, assim, algo construído, que pode ser desfeito e refeito (Domingues, p. 39, 2018). Nessa perspectiva, entram em discussão as biotecnologias e suas possíveis relações entre corpo e técnica, num projeto ambicioso e poderoso que almeja “[...] livrar a humanidade da loteria da vida e das coerções avassaladoras da

natureza, ao turbinar a inteligência e colocar a vida sob o comando da técnica." (Domingues, 2018, p.51).

A quarta visão, crítica e sociocultural, não recai sobre questões cibernéticas e biotecnológicas das engenharias e ciências naturais, mas se relaciona com uma espécie de metáfora do modo de vida fenomenológico/biotecnológico em modo de vida social e cultural (Domingues, 2018) e, portanto, se relaciona com a Filosofia, Sociologia, História e outras disciplinas humanísticas. De modo geral, esta visão se preocupa com a autonomização da técnica e as ameaças que ela implica. Dois importantes representantes desse pensamento são Marcuse, importante participante da escola de Frankfurt, e Feenberg, que retoma Marcuse, a quem considerou seu mestre. Marcuse deu continuidade à crítica frankfurtiana da indústria cultural e fundamentou a teoria crítica da técnica; Feenberg trouxe um elemento sócio-histórico-cultural, de herança marxista e frankfurtiana (Domingues, 2018). Em sua importante obra *Transforming Technology*, Feenberg (2006) diz que

A tecnologia provê a estrutura material da Modernidade. Esta estrutura não é a base neutra contra a qual os indivíduos buscam sua concepção de vida boa, mas em vez disso modela esta concepção do começo ao fim. Os arranjos técnicos instituem um mundo num sentido próximo ao de Heidegger, uma estrutura dentro da qual as práticas são geradas e as percepções são ordenadas em mundos diferentes, procedentes de diferentes arranjos técnicos, privilegiam alguns aspectos do ser humano e marginalizam outros. O que significa ser humano é, dessa forma, decidido em grande parte no molde de nossas ferramentas. Na medida em que nós somos capazes de planejar e controlar o desenvolvimento técnico através de vários processos públicos e escolhas privadas, nós temos algum controle sobre nossa própria humanidade. (Feenberg, 2006 *apud* Domingues, 2018, p. 54)

Para além da filosofia, Domingues (2018) ressalta que essa perspectiva crítica frankfurtiana atualizada por Feenberg é também a mesma do conjunto interdisciplinar (tendo como protagonistas as áreas da Economia, História, Sociologia, Filosofia e Direito) de estudos denominados "estudos sociais da ciência e da técnica".

Ao trazer as quatro visões da técnica e suas diferenças, vale concluir este momento reforçando que, apesar das distinções entre técnicas e tecnologias,

[...] todas têm uma mesma estrutura manipulatória (manejam coisas e processos) e visam a satisfazer as necessidades e fantasias humanas: estabelecendo a relação entre fins e meios, pautando-se pelas soluções

dos diferentes problemas que a humanidade enfrenta ou se coloca, soluções estáveis, confiáveis e replicáveis, e buscando proporcionar ao usuário a satisfação, o conforto e a vida boa. (Domingues, 2018, p.55).

Nessa perspectiva, apesar do manejo de coisas e processos, a técnica atua para além do domínio do homem, determinando modos de fazer e de ser, cada vez mais automatizados e autônomos, num controle cada vez maior da ação. Nota-se que o que está em jogo é sempre o controle técnico da sociedade por meio do controle técnico da ação. Diante de toda sorte de crises sociais nos campos da saúde, político, ambiental, econômico, entre outros, a técnica ou tecnologia atua na conquista do controle, do poder, da previsão e provisão de soluções para as incertezas e perigos consequentes das crises.

A técnica deixou de ser compreendida a partir de um conjunto de instrumentos, ferramentas ou máquinas. Tampouco é algo que esteja sob o domínio do homem. Nesse entendimento, a técnica sempre está para além da medida humana, provocando interrogações sobre seu sentido e seu papel no mundo dos homens.

É interessante notar que, na Antiguidade grega, o termo para técnica — *téchne*, não se limitava ao fazer, à instrumentalidade que é conferida por fulano e beltrano ao conceito de técnica. Richard Parry (2008) aponta que as raízes do termo *téchne* remontam à sua antiga noção grega a qual indicava um conjunto de conhecimentos relacionados a uma determinada prática produtiva. Manuel de Castro (2011) confirma ser *téchne* um termo rico de significados gregos e com inúmeras possibilidades de desdobramentos e de aplicação, mas que, antes de qualquer sentido, significa “o conhecer por intuição da experiência. Tal intuição gera um saber que provém de um *ver* originário. Para a experiência grega, ver é ser” (Castro, 2011, p.27). Nota-se aí que a técnica reiterava a não dissociação entre teoria e prática, entre saber e fazer. Como explica Martin Heidegger (2010), *téchne* “[...] nomeia, muito mais, um modo de saber, sendo que chama-se saber o ter visto, no sentido mais amplo de ver, que significa perceber aquilo que se presentifica como um tal” (2010, p.127). O filósofo diz, ainda, que “*téchne* não significa trabalho e fabricação, mas saber de antemão o que está em jogo na produção de algo, em especial de uma imagem ou de uma obra (a obra pode ser também uma obra de ciência ou de filosofia, de poesia ou de eloquência)” (Heidegger, 1983, p. 84). Na ideia heideggeriana, a técnica não pode ser reduzida apenas à fabricação, tampouco à utilização de instrumentos e conhecimentos referentes a esse processo. Ela não se resume a uma ferramenta e ao conjunto de modos de fazer. Nessa perspectiva, o significado de *téchne* não se encontra no manuseio ou feito em si, nem na aplicação de

modos, mas no conhecimento que gera uma abertura. A técnica é encontrada, então, na imbricação entre saber e fazer.

## APÊNDICE B — ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS TÉCNICAS COREÓGRAFAS

As entrevistas com as técnicas coreógrafas foram realizadas entre os anos de 2020 e 2023, no modo *online* utilizando aplicativos como *Zoom*, *Meet* e *WhatsApp*. As entrevistas tiveram duração média de 1 (uma) hora cada.

### Roteiro de entrevista semi-estruturada

1. Qual o seu nome e sua data de nascimento?
2. Em qual universidade você trabalha? Em qual departamento/unidade você está lotado? Qual a data da sua posse do cargo?
3. Há outros colegas que ocupam o mesmo cargo que você na sua universidade? Se sim, trabalha(m) com você de forma direta?
  - Sobre a trajetória formativa em dança
4. Fale um pouco de sua trajetória até a posse do cargo (formação, outros espaços nos quais trabalhou etc).
  - Sobre a atuação na universidade à qual o entrevistado está vinculado
5. Como técnico coreógrafo, quais são as suas principais atividades hoje?
6. Há atividades que você já realizou e não realiza mais? Se sim, por favor, cite-as e descreva-as.
7. Você trabalha/trabalhou com estudantes de curso de graduação da sua instituição? Se sim, cite os principais cursos.
8. Tem contato com docentes no desenvolvimento de suas atividades? Se sim, com que frequência?
9. Você esteve ou está envolvido com projetos de extensão? Se sim, quais e qual a sua atuação nele(s)?
10. Você esteve ou está envolvido com grupos de pesquisa? Se sim, quais e qual a sua atuação nele(s)? São coordenados por docentes?
11. Você esteve ou está envolvido com atividades de ensino (graduação e/ou pós)? Se sim, quais e qual a sua atuação nela(s)?

12. Você participou/desenvolveu ou participa/desenvolve algum trabalho que envolva escolas públicas?
13. Você participou/desenvolveu ou participa/desenvolve algum trabalho que envolva ações afirmativas?
14. Você participou/desenvolveu ou participa/desenvolve algum trabalho que envolva público diverso?
15. Você participou/desenvolveu ou participa/desenvolve algum trabalho que envolva o fomento e divulgação de saberes tradicionais e/ou de povos originários?

- Sobre desafios, possibilidades, dificultadores, facilitadores relacionados às suas ações na universidade.

12. Como técnico coreógrafo, você deseja ou entende ser possível realizar outras atividades, além das que realiza? Se sim, quais?

13. Você encontra dificuldades na realização das suas atividades? Se sim, quais?

- Sobre a atuação do servidor em tempos de pandemia COVID19

14. Como tem se dado o desenvolvimento do seu trabalho como coreógrafo em tempos de pandemia da COVID19?

15. Existem desafios nesse trabalho em tempos de pandemia COVID19? Se sim, quais têm sido esses desafios?

16. Existem conquistas nesse trabalho em tempos de pandemia COVID19? Se sim, quais têm sido essas conquistas?

- Sobre as perspectivas e reflexões sobre a atuação em dança do servidor técnico coreógrafo.

17. Quais são suas reflexões e perspectivas acerca da atuação em dança do servidor coreógrafo?

19. Qual a sua opinião sobre o Decreto 10.185, de 20 de dezembro de 2019, que prevê o não provimento de vagas e concursos para o cargo de coreógrafo?

**APÊNDICE C — LINK DE ACESSO PARA CONSULTA DE ENTREVISTAS COM  
TÉCNICAS COREÓGRAFAS**

- Disponível em: <https://bit.ly/entrevistascoredemocracia>
- Entrevistas realizadas por Carolina Lage Gualberto via *zoom*, *meet* e *whatsapp*.
- Técnicas coreógrafas entrevistadas: Ana Carolina Tannus (UFU), Carolina Natal (UFRJ), Cátia Fernandes (UFPEL), Denise de Sá (UFRJ), Mariana Cavalcante (UFMS), Maurício Germano (UFPB), Mônica Luquet (UFRJ), Rita Alves (UFRJ), Roberto Barboza (UFRJ), Sandra Santana (UFBA), Sandra Zotovici (UNILA), Sávio de Luna (UFRN), Sueli Ramos (UFBA), Tânia Bispo (UFBA).

## APÊNDICE D — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezad@ servidor(@) técnic@-coreógraf@,

Temos o prazer de convidá-l@ para participar da pesquisa SEMPRE-VIVA: A COREODEMOCRACIA NA UNIVERSIDADE, da doutoranda Carolina Lage Gualberto e coordenada pela pesquisadora responsável Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mônica Medeiros Ribeiro, ambas do Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. A pesquisa tem o objetivo de analisar as ações de dança d@s técnic@s-coreógraf@s na universidade federal brasileira, a partir de uma reflexão sobre seu potencial *coreopolítico* que pode contribuir para uma universidade mais democrática.

Por meio de entrevista semiestruturada, serão entrevistados servidores técnic@s-coreógraf@s via aplicativos de teleconferência virtual como *Skype*, *WhatsApp*, *Zoom*, entre outros. O processo de entrevistas terá início após a aprovação do Comitê de Ética, garantindo a eticidade da pesquisa e o respeito à dignidade e autonomia do participante. Esta pesquisa, ao solicitar a assinatura do termo de consentimento livre esclarecido aos sujeitos, garante o idoneidade e respeito no tratamento das informações obtidas e ainda prevê que não acarretará malefícios aos participantes. A participação na pesquisa é totalmente voluntária, portanto, de sua livre escolha. Considerando os fundamentos éticos e científicos, os pesquisadores garantem que os riscos e desconfortos previsíveis da entrevista, como constrangimentos, serão evitados. Um possível benefício da pesquisa relaciona-se com a investigação de um tema que poderá contribuir com o aprofundamento de conhecimentos sobre o trabalho realizado por servidores técnicos artistas/coreógrafos bem como com o fomento da reflexão sobre a importância da arte na universidade e das relações que entre elas se estabelece.

Asseguramos total liberdade aos participantes que poderão recusar a participar ou mesmo retirar seu consentimento sem qualquer tipo de ônus para ambas as partes envolvidas (pesquisados e pesquisadores). Assumimos o dever de tornar público o resultado desta pesquisa. Desde já agradecemos pela sua colaboração e nos colocamos à disposição para o esclarecimento de quaisquer dúvidas. Informações adicionais podem ser adquiridas com a pesquisadora responsável Mônica Medeiros Ribeiro e/ou a pesquisadora co-responsável Carolina Lage Gualberto. Para esclarecimentos sobre questões éticas entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais. Todos os contatos estão disponíveis no fim deste documento.

Caso esteja de acordo com os termos deste consentimento, por favor, assine:

Eu, \_\_\_\_\_, fui consultado(a) pelas pesquisadoras Mônica Medeiros Ribeiro e Carolina Lage Gualberto e respondi positivamente à demanda por elas apresentada de realizar a coleta de dados da pesquisa SEMPRE-VIVA: A COREODEMOCRACIA NA UNIVERSIDADE. Entendi as informações prestadas neste termo e sinto-me esclarecido para participar da pesquisa. Participo, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Voluntário(a)

*Mônica Medeiros Ribeiro*  
Pesquisadora Responsável

*Carolina Lage Gualberto*  
Pesquisadora Co-responsável

**DADOS DAS PESQUISADORAS**

Pesquisadora-responsável: Mônica Medeiros Ribeiro | monicaribeiro@yahoo.com | (31) 3409-5387

Pesquisadora co-responsável: Carolina Lage Gualberto | carolgualberto@gmail.com | (31) 997481536

**DADOS DA ESCOLA DE BELAS ARTES/UFMG**

Escola de Belas Artes (EBA) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-5267; pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627. Departamento de Artes Cênicas (DARC) – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901.

**DADOS DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – COEP/UFMG**

Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005 - Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901 - TELEFAX: (31) 3409-4592 - E-mail: coep@prpq.ufmg.br

*Este documento será assinado em 02 (duas) vias: 1ª Via: Pesquisadoras; 2ª Via: Voluntário.*